



ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Edmar Camilo
Cotrim

Tese de doutoramento

Desafios da educação no
socioeducativo: um estudo dos
adolescentes internos no Case
Anápolis (GO)

Santiago de Compostela, 2022

Programa de Doutoramento en Educación



TESE DE DOUTORAMENTO

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SOCIOEDUCATIVO: UM ESTUDO DOS ADOLESCENTES INTERNOS NO CASE ANÁPOLIS (GO)

Edmar Camilo Cotrim

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2022

D./Dña. Edmar Camilo Cotrim

Título de la tesis: Desafios da educação no socioeducativo: um estudo dos adolescentes internos no Case Anápolis(GO)

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
- 2) De ser el caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
- 3) Confirmando que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.
- 4) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide la versión impresa con la presentada en formato electrónico.

Y me comprometo a presentar el Compromiso Documental de Supervisión en el caso que el original no esté depositado en la Escuela.

En Santiago de Compostela, **19 de diciembre de 2022.**

Firma electrónica

Documento assinado digitalmente
 gov.br EDMAR CAMILO COTRIM
Data: 20/12/2022 07:46:04-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

D./Dna. **Mar Lorenzo Moledo**

En condición de: **Titor/a e director/a**

Título da tese: **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SOCIOEDUCATIVO: UM ESTUDO DOS ADOLESCENTES INTERNOS NO CASE ANÁPOLIS (GO)**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna [Edmar Camilo Cotrim](#), baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela, 19 de Decembro de 2022**

Firmado por LORENZO MOLEDO, MARIA DEL MAR
(FIRMA) el día 19/12/2022 con un certificado
Sinatura electrónica por AC DNIE 004

AGRADECIMENTOS

“Lutar com palavras/É a luta mais vã” – já disse o poeta Carlos Drummond de Andrade – talvez porque, no final das contas, elas, as palavras, não comportam o imponderável. Quando se vai pelo terreno das emoções, as palavras se mostram incapazes de traduzir sentimentos como o da gratidão, e lutar com elas é, de fato, uma luta vã.

O trabalho de elaboração de uma tese comunga momentos e ações de caráter essencialmente solitário com outros que envolvem a participação de terceiros. Nesse caso, a “luta com as palavras”, que resulta no texto pronto, é luta solitária, mas para a qual as “armas” são conquistadas não apenas em leituras e estudos, também solitários, mas no diálogo, na troca, da qual outros participam. Seria impossível nominar aqui todos esses “outros”, tão importantes na trajetória que culminou com este trabalho. Alguns nomes, contudo, não posso deixar de citar, mesmo correndo o risco de alguma injustiça.

No topo da lista estão, muito judiciosamente, o Instituto Federal de Goiás (IFG) e a Universidade de Santiago de Compostela, cuja parceria possibilitou-me o ingresso no doutorado em Educação. O IFG, que me custeou despesas com os estudos e me permitiu tempo para me dedicar à tese, e a USC, que me acolheu de forma tão natural e completa, serão eternos credores de minha gratidão. A experiência construída nesse curso vai muito além da questão acadêmica, por si só de valor incalculável, mas engloba também aspectos de ordem cultural e pessoal intraduzíveis e impossíveis de serem mensurados. Em nível institucional, registro meu agradecimento igualmente à Prefeitura Municipal de Silvânia (GO), onde também sou servidor, e que me apoiou neste projeto, liberando-me para os períodos de formação em Santiago de Compostela.

A professora María Del Mar Lorenzo Moledo, minha diretora de tese, é também credora de meu mais sincero agradecimento. Sempre prestativa, atenta e paciente, apesar de suas inúmeras responsabilidades, acompanhou-me ao longo de todo o processo como autêntica mentora, orientando de forma lúcida e segura, mas ao mesmo tempo respeitando minha autonomia. Ao agradecer a ela, agradeço igualmente a todo o corpo docente da USC com quem tive a honra de trabalhar, bem como à equipe do Grupo de Pesquisa Esculca e a todos os servidores da Universidade.

Agradeço igualmente meus colegas de percurso, como eu servidores do IFG, que fizeram parte da segunda turma do convênio IFG/USC, Abdala, Dalva, Ivanillian, Leizer, Márcia, Maxwell,

Oneida e Wanessa, com quem dividi momentos de dúvida e angústia, mas também de alegria, aprendizado e crescimento pessoal.

Aos meus colegas do Câmpus Anápolis do IFG, dentre os quais gostaria de citar Daniel Barbosa que, enquanto diretor do câmpus, confiou-me a coordenação do Pronatec e com isso acabei tendo meus primeiros contatos com a socioeducação, Mariana Montalvão, Thiago Damasceno, Jacques Elias, Eduardo Santos e, em especial Priscylla Dietz,, a qual, trabalhando comigo na Coordenação de Comunicação Social, foi quem mais sofreu com a sobrecarga de trabalho nas minhas ausências.

Ao Juizado da Infância e Juventude, na pessoa do Dr. Carlos José Limongi Sterse, juiz de direito, que compreendeu a importância desta pesquisa e autorizou sua realização, e a toda a equipe do CASE, em especial ao então coordenador-geral da instituição, o coronel Altamiro José Firmino, e a coordenadora pedagógica Ana Alice Cunha, pela receptividade que tiveram ao meu trabalho também registro meus agradecimentos. Incluo nessa lista ainda, todos os adolescentes internos no Case, que concordaram em participar da pesquisa e que me forneceram importante material de trabalho. Por fim, um agradecimento especial a Maria Olinta Azeredo Campos Mariano, que era coordenadora da Casa de Semiliberdade de Anápolis e que me ajudou na aplicação dos questionários aos adolescentes.

Não posso deixar de citar algumas pessoas cuja contribuição foi valiosa nesse percurso. Começo pelo amigo Lourival Belém Júnior, defensor incansável das pautas de direitos humanos e que foi quem me ajudou a construir uma leitura de mundo mais ampla e inclusiva, que acabou por me conduzir ao tema desta tese. A ele se juntam outros amigos e amigas: Elaine Fernandes Mesquita e todo o pessoal do Coletivo Liberdade, Denival Francisco da Silva, Carlos Luiz Wolff de Pina, Nevione Cotrim, Inácio de Paula, Júlia Almeida Cotrim, Edimilson Marques, Dália Oppermann, as irmãs Hannah Beatriz e Tuane Barbosa, Leandro Gonçalves de Lima e, em especial, Luciana Siqueira Silva, com quem dividi muitos momentos de dúvida e inquietação.

Agradeço, por fim, a minha família – a esposa Silvia e meus filhos Camila, Myriam, Daniel e Ray, que acabaram penalizados pelas minhas ausências – a quem dedico este trabalho.

Entendo que o meu foi um doutorado temporão, assim como a fruta que amadurece fora da estação é dita *temporã*. Por que temporão? Porque iniciei o curso aos 54 anos de idade, fora da faixa etária comum a essa etapa da vida acadêmica. Entendo também que isso é um reflexo da desigualdade que caracteriza ainda meu país e da dificuldade de acesso à educação ainda marcante por aqui. Comecei a trabalhar muito cedo, aos 14 anos de idade, toda a minha formação acadêmica foi feita conciliando trabalho e estudo e fui o primeiro de minha família a concluir um curso superior. Assim, nem sempre pude me dedicar aos estudos como gostaria. Mas, por outro lado, entendo que foi um privilégio cursar o doutorado já nessa etapa da maturidade. Tive melhores condições de saborear o percurso e, embora sempre haja momentos de maior exigência, esse trabalho jamais foi um peso.

Embora sejamos seres marcados pela incompletude, entendo que saio do doutorado com uma visão de mundo mais amadurecida e crítica do que aquela que apresentava quando iniciei esta

jornada. E embora tenha percebido, ao longo do percurso, aspectos relacionados a nuances da violência à qual somos diuturnamente submetidos – especialmente se pertencentes a determinada faixa etária, classe social e condição racial –, os quais eu ingenuamente ignorava, também é verdade que saio robustecido na minha esperança na humanidade que ainda habita todos nós – e é ao fato de poder acessar essa esperança, que representa a vida, a condição humana, Deus, meu agradecimento final.

RESUMO EM PORTUGUÊS

Esta tese tem por objetivo analisar o tipo de atendimento educacional oferecido aos jovens em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo – Case – de Anápolis (GO). Para tanto, foi adotada uma proposta metodológica mista, a fim de obter dados complementares, quantitativos e qualitativos, sobre o objeto de estudo. Assim, foi desenvolvida inicialmente uma pesquisa bibliográfica visando situar a legislação voltada para crianças e adolescentes em relação à legislação penal de adultos, partindo do direito penal e da criminologia até chegar ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Também buscou-se conhecer mais sobre o adolescente em geral e o adolescente em conflito com a lei a partir de conceitos da psicologia, pedagogia e da sociologia. Junto ao público pesquisado, foi aplicado questionário com todos os internos do Case e realizadas entrevistas com nove deles. Os adolescentes foram analisados sob quatro aspectos: história de vida, com dados biográficos dos jovens; Trajetória escolar e relações com a escola, retratando a forma como os adolescentes se relacionam com a escola; Construção familiar, que busca desvendar as famílias de origem dos adolescentes e a influência sobre eles; e Comportamento desviante, com informações dos adolescentes e sua relação com o mundo do crime e o socioeducativo. Os dados analisados permitiram identificar que a educação desempenha papel subalterno no contexto das medidas socioeducativas e que os adolescentes internos não se veem como reeducandos, mas como quem está sendo punido pelo erro cometido contra a ordem social. O estudo aponta cinco aspectos a serem trabalhados: 1) a ação socioeducativa se voltar de forma mais efetiva para o processo educacional formal, com maior atenção ao Plano Individual de Atendimento e à formação de professores para atuarem no socioeducativo; 2) o ambiente dos centros de internação se voltar mais para a proposta socioeducativa e superar a visão que os aproxima de uma prisão de adultos; 3) desenvolver políticas públicas de apoio às famílias dos adolescentes e para outras famílias em situação de vulnerabilidade social como prevenção ao comportamento desviante; 4) estreitar vínculos entre escola e socioeducativo; 5) aprofundar estudos que analisem o impacto das relações familiares e das relações afetivas na escola sobre a resistência do adolescente ao comportamento desviante.

Palavras-chave: educação, socioeducação, Estatuto da Criança e do Adolescente, adolescente em conflito com a lei, medida socioeducativa

RESUMEN EN ESPAÑOL

Esta tesis tiene como objetivo analizar la intervención pedagógica y el tipo de asistencia educativa que se ofrece a los jóvenes en conflicto con la ley, cumpliendo medida socioeducativa de internamiento en el Centro de Asistencia Socioeducativa – Case – de Anápolis(GO). Para ello, se adoptó una propuesta metodológica mixta, con el fin de obtener datos cuantitativos y cualitativos, sobre el objeto de estudio. Así, inicialmente se desarrolló una investigación bibliográfica con el objetivo de ubicar la legislación dirigida a los niños y adolescentes en relación con la legislación penal de los adultos, partiendo del derecho penal y de la criminología hasta el Estatuto del Niño y del Adolescente. También se buscó conocer más sobre los adolescentes en general y los adolescentes en conflicto con la ley a partir de conceptos de la psicología y de la sociología. Junto con el público investigado, se aplicó un cuestionario a todos los internos del Case y se realizó entrevistas con nueve de ellos. Se buscó seguir la rutina de la institución, pero el acompañamiento de las clases en Case se vio obstaculizado por las restricciones impuestas por la pandemia de Covid-19. Los datos analizados permitieron identificar que la educación juega un papel subordinado en el contexto de las medidas socioeducativas y que los adolescentes internos no se ven como reeducandos, sino como quienes sufren punición por el error cometido contra el orden social. Los adolescentes fueron analizados desde cuatro aspectos: historia de vida, con datos biográficos de los jóvenes; Trayectoria escolar y relaciones con la escuela, retratando la manera que los adolescentes se relacionan con la escuela; Construcción familiar, que busca desvendar las familias de origen de los adolescentes y la influencia familiar sobre ellos; y Conducta desviada, con información de los adolescentes con el mundo delictivo y el mundo socioeducativo. El estudio señala cinco aspectos para intervención: 1) que la acción socioeducativa se focalice más efectivamente en el proceso educativo formal, con mayor atención al Plan Individual de Atención y en la formación de docentes para actuar en el campo socioeducativo; 2) que el ambiente de los centros de detención se vuelva más centrado en la propuesta socioeducativa y supere la visión que los aproxima a una prisión de adultos; 3) que se desarrolle políticas públicas de apoyo a las familias de los adolescentes y a las familias en situación de vulnerabilidad social para prevenir conductas desviantes; 4) que se estrechen los vínculos entre escuela y socioeducativo; 5) que se profundicen estudios para analizar como la resistencia de los adolescentes a conductas desviantes sufre influencia de las relaciones afectivas en la escuela y de las relaciones familiares.

Palabras clave: educación, socioeducación, Estatuto del Niño y del Adolescente, adolescente en conflicto con la ley, medida socioeducativa

ABSTRACT IN ENGLISH

This thesis aims to analyze the type of educational service offered to young people in conflict with the law serving a socio-educational measure of internment in the Socio-Educational Care Center (Case) of Anápolis (GO). For this, a mixed methodological proposal was adopted in order to obtain complementary data, quantitative and qualitative, about the object of study. Thus, bibliographic research was initially developed aiming to situate the legislation aimed at children and adolescents in relation to the criminal legislation for adults, starting from the criminal law and criminology until arriving at the Child and Adolescent Statute. We also sought to learn more about adolescents in general and adolescents in conflict with the law from concepts of psychology, pedagogy, and sociology. A questionnaire was applied to all the inmates of Case, and interviews were held with nine of them. The adolescents were analyzed under four aspects: life history, with biographical data of the youth; school trajectory and relationships with the school, portraying the way the adolescents relate to school; family construction, which seeks to unveil the adolescents' families of origin and their influence on them; and deviant behavior, with information from the adolescents with the criminal and socio-educational world. The data analyzed allowed us to identify that education plays a subordinate role in the context of the socio-educational measures, and that the adolescent inmates do not see themselves as being re-educated, but rather as those who are being punished for mistakes committed against the social order. The study points out five aspects to be worked on: 1) the socio-educational action to turn more effectively to the formal educational process, with more attention to the Individual Plan of Attendance and the training of teachers to work in the socio-educational; 2) the environment of the detention centers to turn more to the socio-educational proposal and overcome the vision that approximates them to an adult prison; 3) develop public policies to support the families of adolescents and other families in situations of social vulnerability in order to prevent deviant behavior; 4) strengthen the bonds between schools and the socio-educational system; 5) deepen studies that analyze the impact of family relationships and affective relationships at school on adolescents' resistance to deviant behavior.

Keywords: education, socio-education, Child and Adolescent Statute, adolescent in conflict with the law, socio-educational measure

RESUME EN GALEGO

Esta tese ten como obxectivo analizar a axuda educativa ofrecida aos mozos en conflito coa lei cumprindo unha medida socioeducativa de internamento no Centro de Asistencia Socioeducativa - Case - de Anápolis (GO). A partir deste obxectivo xeral, enuméranse obxectivos máis específicos: Analizar as variables familiares, escolares e criminolóxicas dos adolescentes internados no CASE - Anápolis; Estudar o perfil psicosocial dos adolescentes e a súa relación cos delitos cometidos; Analizar a proposta pedagóxica do SINASE e a súa aplicación no CASE - Anápolis; Identificar o papel que xoga a educación escolar no contexto socioeducativo; e Analizar como a socioeducación aborda a educación escolar. O proceso de investigación deseñouse en tres fases: o deseño da investigación e a definición dos obxectivos e a conseguinte revisión bibliográfica da temática; definición dos instrumentos da investigación e recollida de datos e información; e, interpretación dos datos e información recollidos e redacción final deste informe.

A elección do tema de investigación foi algo que se foi construíndo pouco a pouco. Cando entrei no Instituto Federal de Goiás-IFG, en marzo de 2013, como redator, xa levaba máis de dúas décadas traballando no sistema educativo público, a maior parte dese tempo con poboacións en situación de vulnerabilidade social, especialmente no ensino nocturno. Tamén fóra da aula, esta poboación estivo presente na miña actuación. Especialmente desde 2008, estou estudando e traballando na área de marxinalidades, dereitos humanos, e drogodependencias. Participei, na miña pequena cidade, Silvânia, no interior de Goiás, na creación do Foro de Políticas Públicas na Área de Adiccións e Marxinalidades, un espazo democrático no que aprendín sobre os dereitos humanos. Tamén fun membro fundador do Consello Municipal dos Dereitos da Infancia e da Adolescencia e nel estiven durante varios mandatos, incluso ocupando actualmente a vicepresidencia do órgano.

Despois de incorporarme no Campus Anápolis do IFG, tiven a oportunidade de coordinar o Programa Nacional de Acceso á Ensinanza Técnica e ao Emprego - Pronatec - creado en 2011 co obxectivo de ampliar a oferta de Educación Profesional e Tecnolóxica - EPT. Nas clases de Pronatec, baixo a miña coordinación, había unha que funcionaba fóra do campus, no Centro de Internamento de Adolescentes de Anápolis - CIAA. Instalado no 4º Batallón da Policía Militar de Anápolis, o CIAA reunía adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internamento e nove deles matricularonse no curso de Editor de Vídeo.

A experiencia de traballar no CIAA foi chocante, sobre todo polas condicións nas que se atopaban os adolescentes, a severidade en que eran tratados e o lugar insalubre onde estaban aloxados.

Así que, cando xurdiu a oportunidade de participar no Doutoramento en Educación na Universidade de Santiago de Compostela, non tiven dúbidas sobre que tema investigar. E o desenvolvemento da investigación veume demostrar o superficial que era o coñecemento que tiña sobre o tema.

Por esta razón, a revisión bibliográfica cobrou gran importancia e empezou, no capítulo 1, precisamente cos estudos das áreas de dereito penal e criminoloxía, como punto de partida para chegar á lexislación específica sobre a infancia e a adolescencia. A intención deste recorrido era situar o Estatuto da Infancia e da Adolescencia - ECA (Lei n. 8.069, 1990), a lei brasileira que regula os dereitos e deberes desta parte da poboación, nun contexto máis amplo do dereito penal. A elección por este camiño resultou acertada, xa que a incursión no mundo do dereito penal e da criminoloxía, sobre todo tendo en conta os aspectos filosóficos e sociolóxicos, provocou unha serie de importantes reflexións e acceso a informacións que fundamentarían unha comprensión máis ampla da temática. Partiuse da definición do dereito penal e procedeuse a unha análise das súas limitacións e da súa condición de último recurso para ser adoptado na procura do control de condutas consideradas desviadas. Abordar o delito e como a lei trataba e trata esta cuestión levou ao estudo da criminoloxía, a súa definición e obxecto de estudo. Analizamos como se entendía o crime e o delincente na escola liberal clásica e na criminoloxía liberal contemporánea, con especial atención ás teorías do *labeling approach* e da teoría crítica - a primeira asociada ao grupo de teorías do etiquetado social que, en liñas xerais, defenden a idea de que só existen delincentes e a propia delincuencia na medida en que os mecanismos de control social os definen como tales. Así, as leis e a xustiza xorden para definir determinados comportamentos como desviados e, polo tanto, a etiquetaxe, e estes comportamentos xeralmente son propios dos grupos socialmente vulnerables.

A criminoloxía crítica, pola súa banda, avanza no sentido de buscar non só a descrición do fenómeno da delincuencia, senón a súa interpretación - o cárcere, que nace como medio para disciplinar a forza de traballo para ser absorbida pola fábrica. O nacemento do cárcere estúdase a continuación, a partir da obra de Foucault, pero tamén tendo en conta o traballo doutros autores que describen a forma en que pasouse de penas moi severas e de execución como un espectáculo público, a penas máis “humanas” - para o autor pasouse da maceración do corpo á tortura da alma, á disciplina dos corpos. Por último, destácase o avance do encarceramento masivo a partir dos anos 70, nun movemento que comezou nos Estados Unidos e chegou a Brasil, e que Wacquant denomina a penalización da pobreza.

Feita esta incursión no dereito penal e na criminoloxía, pasouse, no capítulo 2, á lexislación penal dirixida á infancia e adolescencia no Brasil, dende a época colonial, cando as Ordenanzas do Reino (de Portugal) estaban en vigor no país, pasando polo Código Criminal do Imperio (de 1830 ata o período republicano, a partir de 1899). Prestouse especial atención ao período do século XX, cando aparecen no Brasil os chamados Códigos dos Menores. O primeiro deles, en 1927, recibiu o nome de Código de Menores Mello Mattos, en alusión ao xuíz que coordinou a elaboración da lei.

Este código diríxese expresamente a nenos e adolescentes (menores de idade) que se atopen dalgún xeito irregulares (abandonados, en situación de delincuencia ou simplemente en situación de pobreza ou orfandade). Desta forma xorde a expresión “menor” cun significado pexorativo, é dicir, xa non se refería só á cuestión da franxa de idade (menores de 18 anos), senón á condición social e humana, como tipo de inferioridade.

No século XX tamén xurdiron movementos como o Servizo de Asistencia ao Menor (SAM), a Política Nacional para o Benestar do Menor e un novo código para menores en 1979. Toda esta lexislación baseouse na Doutrina da Situación Irregular que, con carácter xeral, entendía que os menores só serían obxecto de atención do Estado cando se atopasen en situación de desaxuste social, é dicir, en situación irregular.

Buscouse no seguinte capítulo, o terceiro, desvelar a traxectoria dos nenos e adolescentes que pasaron de obxectos a suxeitos de dereitos. Estudáronse diferentes documentos que propoñían establecer os dereitos da infancia en todo o mundo, comezando pola Declaración de Xenebra, de 1924, pero pasando por outros documentos, como a *Declaración de Derechos del Niño*, de 1910, o *Decálogo de los Derechos del Niño*, 1927, ambos en América do Sur, e a Declaración dos Dereitos do Neno, creada pola asociación rusa “Educación Libre para a Infancia”, en Moscova, no ano 1918.

O máis destacado do capítulo é a Convención sobre os Dereitos da Infancia, documento das Nacións Unidas aprobado en 1989 e que se converteu no instrumento de dereitos humanos máis aceptado da historia, sendo ratificado por 196 países.

No centro das discusións arredor de todos estes documentos atópanse dúas correntes de pensamento que se opoñen: liberacionistas fronte a proteccionistas, o que se traduce nunha disputa entre autonomía e protección. Os primeiros valoran a liberdade do neno para escoller os seus propios camiños; os segundos, pola necesidade de protexer o neno, que ás veces supón ter que escoller por el. A CDC buscou equilibrar estas dúas visións e baseouse na Doutrina da Protección Integral, que sitúa aos nenos como suxeitos de dereitos, opoñéndose á Doutrina da Situación Irregular e a súa connotación discriminatoria.

O Estatuto da Infancia e da Adolescencia aparece un ano despois da CDC e xa está construído sobre a Doutrina da Protección Integral. Froito de toda unha mobilización social que se estaba construíndo a partir da apertura política en Brasil, trala fin da ditadura, en 1985, o ECA constitúe un avance en materia de lexislación.

Tal documento prevé a instalación dalgunhas instancias: os Consellos dos Dereitos da Infancia e da Adolescencia, a nivel federal, estatal e municipal; os Fondos para a Infancia e a Adolescencia (FIA), tamén en tres niveis; e o Consello Tutelar.

Os Consellos de Dereitos teñen a función de esbozar as políticas públicas a desenvolver pola Unión, os estados e os concellos en materia de infancia e adolescencia. O FIA é un fondo financeiro destinado especificamente a prestar axuda a programas, proxectos e accións, de carácter complementario e temporal, destinados á asistencia a nenos e adolescentes. Finalmente, a función do Consello Tutelar é aplicar medidas en relación coa infancia e a adolescencia; aos pais ou titores; ás entidades de servizo; ao poder executivo; á autoridade xudicial; ao Ministerio Público e ao propio Consello Tutelar. Na práctica, este acto de aplicación de medidas implica velar polo

cumprimento dos dereitos da infancia e da adolescencia, garantir prioridade absoluta na realización destes dereitos e orientar a construción da política municipal de asistencia.

O ECA prevé que os nenos e adolescentes que cometan unha infracción reciban, como forma de castigo, medidas socioeducativas. Para os nenos (persoas ata 12 anos) prevese medidas de protección, que inclúen a derivación aos pais ou titores; matrícula e asistencia obrigatoria a un centro educativo; solicitude de tratamento médico, psicolóxico ou psiquiátrico; inclusión nun programa de tratamento para alcohólicos e drogodependentes; colocación en familia de acollida. Para os adolescentes (de 12 a 18 anos) preséntanse medidas socioeducativas, que van dende unha simple advertencia verbal ata o internamento, nos casos máis graves.

Coa intención de regular a aplicación das medidas socioeducativas instituíuse o Sistema Nacional de Asistencia Socioeducativa - SINASE - equivalente ao sistema de execución penal de persoas adultas. É un sistema articulado que implica as tres esferas de goberno - federal, estatal e municipal - arredor de principios, normas e criterios para a execución das medidas socioeducativas.

O seguinte capítulo, 4, trata da mocidade como un fenómeno que implica aspectos físicos, psicolóxicos, sociolóxicos e educativos, procurando acadar unha comprensión máis ampla dos individuos desta franxa de idade. A idea é fuxir do reduccionismo que sitúa aos adolescentes en conflito coa lei dentro de determinadas etiquetas e velos como os define a propia lexislación: alguén nunha peculiar condición de desenvolvemento.

Iníciase co traballo de Winnicott, entendido como un método de investigación capaz de conducir a unha comprensión do desenvolvemento do individuo humano, a partir do estudo da personalidade, das emocións, do carácter e dos conflitos que o caracterizan. Tomamos prestados do autor os conceptos de *tendencia antisocial*, *nai suficientemente boa* e de *preocupación*, que máis tarde se retomarán, asociados a adolescentes internos no Case Anápolis.

Dos estudos de Bandura, extraemos o concepto de desvinculación moral, entendida como un tipo de autodefensa que leva ás persoas a buscar xustificacións para non sentirse culpables cando cometen actos antisociais. Os adolescentes que rexistran unha alta dose de desvinculación moral tamén teñen unha maior tendencia a ser máis irritables, vingativos, propensos a agresións físicas e verbais e están implicados con máis frecuencia en episodios violentos.

O capítulo tamén fai unha lectura sociolóxica da mocidade, como categoría social e histórica, destacando a idea de moratoria social, que supón a especial condición dos mozos que, grazas a que se atopa en desenvolvemento físico-moral, gañan o dereito a exercer a proba e erro fronte ás experiencias da vida. A mocidade é vista, polo tanto, como un período no que o suxeito ten a oportunidade de realizar experimentos e experimentar fracasos, tendo como prerrogativa unha certa relaxación ou relativización das normas sociais que non o tratan coa mesma severidade que no mundo adulto.

Facendo eco de documentos internacionais, a medida socioeducativa de internamento proposta no ECA debe aplicarse en casos excepcionais e no menor tempo posible.

Por último, preséntase unha panorámica do rapaz estigmatizado da realidade brasileira, partindo da análise de números relacionados con temas como a mortalidade, educación e asistencia do sistema socioeducativo. Tamén se buscou analizar o proceso educativo dos mozos en conflito coa lei, optando por contextualizar esa asistencia en relación co desenvolvemento da educación no

país nun sentido máis amplo. Realizouse unha retrospectiva da evolución da educación no Brasil, con especial atención á asistencia de mozos e adultos, dende a chegada dos xesuítas ata a aprobación da Lei de Directrices e Bases da Educación Nacional (LDB) (Lei 9.394, 1996), os dous Plans Nacionais de Educación (2001, 2014) e a creación e extinción da Secretaría de Formación Continua, Alfabetización, Diversidade e Inclusión (SECADI). Por último, propónse unha reflexión sobre o papel da educación en xeral e do ensino escolar en particular no contexto da socioeducación e a forma na que a escola e a universidade tratan (ou non) a socioeducación. Michel Foucault partindo das relacións que establece entre coñecemento e poder, busca analizar a escola como unha institución de secuestro cuxo principal papel radica na domesticación dos corpos infantís e na submisión do suxeito aos discursos oficiais, lexitimada polo poder, e a socioeducación como dispositivo de poder disciplinario ao servizo do mantemento da exclusión. Enténdese que a educación escolar reproduce mecanismos de penalización da pobreza moi presentes na sociedade, dando lugar a un tipo de educación penal, é dicir, que castiga, que penaliza ao alumnado, que pesa sobre docentes e discentes e que ten como finalidade formar individuos dóciles e submisos, perpetuando a segregación. E o mesmo acontece no relativo ao socioeducativo, que contribúe a manter a exclusión, e incluso agrávala.

O quinto capítulo aborda a planificación empírica do estudo, comezando cunha contextualización da información sobre a miña traxectoria profesional. Despois, descríbese como se desenvolveu a investigación e sinalanse os sectores e profesionais para os que este estudo pode ser de interese e utilidade. Tamén se indican as carencias que este estudo pode cubrir e os aspectos que destacan da investigación e que a xustifican: importancia social, actualidade, interese socioeducativo, e interese escolar.

A continuación descríbense os participantes da investigación, os adolescentes internados en Case Anápolis, procedendo á descrición da institución, para a explicar os instrumentos empregados: *Investigación bibliográfica* centrada na infancia e na adolescencia, de carácter penal, sociolóxico, educativo e de análise e interpretación do Estatuto da Infancia e da Adolescencia; *Cuestionario* dirixido a adolescentes internos no Case Anápolis; *Cuestionario* dirixido ao profesorado que traballa na escola do Case Anápolis; *Guion de entrevista semiestruturada* para adolescentes de Case Anápolis; *Guion para a observación* das clases impartidas a adolescentes en Case Anápolis.

Cabe mencionar que todo o proceso viuse afectado pola pandemia do Covid-19, que cambiou a rutina do Case e impediu, por exemplo, o acompañamento das clases (suspendidas pola pandemia), e o acceso á Case e incluso despois de ter acceso, aínda o contacto tanto cos adolescentes como cos profesores viuse dificultado.

Finalmente, aplicouse un cuestionario a todos os internos do Case e realizáronse entrevistas a nove deles. Os cuestionarios foron unha adaptación do Cuestionario da Xuventude Brasileira (Versión Fase II – Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos e Colaço, 2011), e constaba de 22 preguntas, algunhas con escalas en formato tipo Likert. O capítulo achega as análises factoriais exploratorias realizadas coas escalas.

O capítulo final presenta a análise dos datos e información recollidos. Os adolescentes foron analizados en catro aspectos: Historia de vida, na que se analizaron datos relacionados coa vida

persoal de cada un - lugar de orixe e estado civil; Traxectoria escolar e relacións coa escola, na que se abordaron aspectos da relación entre adolescentes e escola - ata que curso estudaron, cantas veces repetiron ou foron expulsados, cal é a súa relación afectiva coa escola, entre outros; Construción familiar centrouse nas familias de orixe dos mozos, a súa relación cos pais, as presenzaas significativas nas súas vidas e as experiencias da infancia; e por último, o que chamamos Comportamento desviado, recolle informacións sobre as relacións dos adolescentes co mundo da delincuencia e que os levou ao ámbito socioeducativo, así como a súa relación coas medidas socioeducativas e o feito de estar no Case. Buscando afondar na análise dos datos, tamén se estudaron os factores das diferentes escalas segundo determinadas variables das súas historias de vida e traxectoria escolar e familiar. Os datos foron analizados mediante o software Statistical Package for Social Sciences - SPSS versión 27.

Os datos e a información analizados permitiron identificar que a educación xoga un papel subordinado no contexto das medidas socioeducativas e que os adolescentes internos non se ven como reeducados, senón simplemente que están castigados polo erro cometido contra a orde social. O estudo sinala cinco aspectos a traballar: 1) a acción socioeducativa debe centrarse, de forma máis efectiva, no proceso educativo formal, con maior atención ao Plan Individual de Asistencia e á formación do profesorado para traballar no ámbito socioeducativo; 2) o contexto dos centros de internamento debe estar máis centrado na proposta socioeducativa e na superación da visión que os aproxima a un cárcere de adultos; 3) desenvolver políticas públicas de apoio ás familias de adolescentes e outras familias en situación de vulnerabilidade social para previr condutas desviadas; 4) reforzar os vínculos entre a escola e o socioeducativo; e 5) profundizar nos estudos que analicen o impacto das relacións familiares e afectivas na escola na resistencia dos adolescentes ante comportamentos desviados.

ÍNDICE GERAL

Declaração do autor da tese.....	v
Autorização da diretora de tese	vii
Agradecimentos	ix
Resumo em Português.....	xiii
Resumen en Español	xiv
Abstract in English.....	xv
Resume en Galego	xvi
ÍNDICE GERAL	xxiii
Índice de figuras	xxvii
Índice de tabelas	xxix
Índice de siglas.....	xxx
 INTRODUÇÃO	 1
1 O DIREITO PENAL E A CRIMINOLOGIA: AS BASES PARA O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO COM JOVENS EM CONFLITO COM A LEI.....	7
1.1 INTRODUÇÃO	7
1.2 DIREITO PENAL, SEUS LIMITES E LIMITAÇÕES	8
1.2.1 <i>Ultima ratio</i> ?	10
1.3 CRIMINOLOGIA – O DELITO, O DELINQUENTE, A VÍTIMA	15
1.3.1 A Escola Liberal Clássica	17
1.3.2 Do <i>Labeling Approach</i> à Criminologia Crítica	21
1.4 O NASCIMENTO DA PRISÃO.....	24
1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
2 A LEGISLAÇÃO PENAL BRASILEIRA VOLTADA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: MARCOS DE UM PERCURSO	35
2.1 BRASIL: AS ORDENAÇÕES NO PERÍODO COLONIAL (1500)	35
2.2 O CÓDIGO CRIMINAL DO IMPÉRIO (1830).....	41
2.3 O PERÍODO REPUBLICANO (1889).....	45

2.4 O CÓDIGO MELLO MATOS (1927)	53
2.4.1 A trajetória de Mello Mattos	54
2.4.2 – O Código e a Doutrina da Situação Irregular	56
2.4.3 – Polêmicas na implantação do Código.....	58
2.5 SAM, FEBEM E O NOVO CÓDIGO DE MENORES (1941-1979)	62
3 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DE OBJETOS A SUJEITOS DE DIREITOS – A	
CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, DE 1989	67
3.1 A CRIANÇA VISÍVEL	67
3.2 LIBERDADE X PROTEÇÃO	70
3.3 A DECLARAÇÃO DE GENEBRA E A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA	74
3.4 A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA - CDC (1989).....	78
3.4.1 A CDC E A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL.....	82
3.5 O CONTEXTO EM QUE SURTIU O ESTATUTO	83
3.5.1 Os passos iniciais – um processo sem rupturas	85
3.6 O ECA E SUA ESTRUTURA	88
3.6.1 Os conselhos e o FIA.....	89
3.6.2 As medidas socioeducativas	91
3.7 O SINASE	95
3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
4 O JOVEM E A CONDIÇÃO PECULIAR DE PESSOA EM DESENVOLVIMENTO	101
4.1 A CRIANÇA E A TENDÊNCIA ANTISOCIAL	102
4.2 O COMPORTAMENTO ANTISOCIAL E O DESENGAJAMENTO MORAL.....	110
4.3 A CONDIÇÃO JUVENIL	114
4.4 JUVENTUDE NO BRASIL – NÚMEROS DE UMA TRAGÉDIA.....	117
4.5 EDUCAÇÃO: DOS JESUÍTAS À ERA VARGAS (1549 A 1945)	125
4.6 O SURGIMENTO DE PAULO FREIRE E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE	128
4.7 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SOCIOEDUCATIVO	132
4.8 FOUCAULT E A SOCIOEDUCAÇÃO.....	133
4.9 UMA EDUCAÇÃO QUE PENALIZA.....	136
5 PLANEJAMENTO EMPÍRICO DO ESTUDO	141
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	141
5.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	147
5.3 MÉTODO	147

5.3.1 Participantes	151
5.3.2 Instrumentos	155
5.3.2.1 Questionário para adolescentes. Descrição e validação	156
5.3.2.2. Questionário para professores. Descrição	160
5.3.2.3. Entrevista com os adolescentes	161
5.3.3 – Procedimentos de aplicação dos instrumentos	161
5.3.4 – Procedimento para a codificação e análise de dados e da informação	163
6 ANÁLISE DE DADOS. VIDAS EM CONFLITO	165
6.1 HISTÓRIA DE VIDA	165
6.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR E RELAÇÕES COM A ESCOLA	168
6.3 CONSTRUÇÃO FAMILIAR	178
6.4 COMPORTAMENTO DESVIANTE	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	213
ANEXOS	231
A - Autorização do IFG – Câmpus Anápolis	232
B – Parecer Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG	234
C – Autorização do Juizado da Infância e Juventude	250
D – Questionário da Juventude Brasileira - Original	252
E – Questionário para os Adolescentes Internos no Case Anápolis	269
F – Roteiro para entrevistas com os Adolescentes Internos no Case Anápolis	282
G – Questionário para professores do Case e roteiro para observação participante das aulas	284
H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	287
I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	290
J – Autorização para Gravação de Voz	293

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Taxa de Homicídios no Brasil</i>	120
Figura 2 <i>Taxa de Homicídios – Faixa Etária de 15 a 29 Anos</i>	121
Figura 3 <i>Tempo Médio de Duração da Medida de Internação – Ministério dos Direitos Humanos, 2018</i>	123
Figura 4 <i>Etapas do Processo de Investigação</i>	151
Figura 5 <i>Visão da Fachada Frontal do Case Anápolis</i>	152
Figura 6 <i>Visão da parte interna do Case, lateral esquerda, a partir da entrada</i>	153
Figura 8 <i>Desenho do processo de investigação</i>	156
Figura 9 <i>Cidade de origem dos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	166
Figura 10 <i>Estado civil dos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	167
Figura 11 <i>Série em que estudam os Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	168
Figura 12 <i>Taxa de reprovação entre Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	169
Figura 13 <i>Adolescentes Internos no Case Anápolis que apresentam distorção idade/série</i>	170
Figura 14 <i>Quantidade de reprovações dos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	171
Figura 15 <i>Taxa de expulsões da escola entre Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	173
Figura 16 <i>Integrantes mais presentes nos arranjos familiares dos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	180
Figura 17 <i>Adolescentes Internos no Case que já tiveram irmãos cumprindo medida de internação</i>	182
Figura 18 <i>Grau de instrução dos pais dos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	183
Figura 19 <i>Relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com violência sofrida dentro de casa</i>	184
Figura 20 <i>Adolescentes Internos no Case Anápolis que já haviam cumprido medida socioeducativa antes da internação</i>	190
Figura 21 <i>Tempo de internação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	191

Figura 22 <i>Situações de violência na rua experimentadas pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	193
Figura 23 <i>Experiência dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com violência na rua</i>	194

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Reuniões do GT para elaboração da CDC.....</i>	79
Tabela 2 <i>Participação dos Estados nas reuniões do GT.....</i>	79
Tabela 3 <i>Síntese dos direitos da criança estabelecidos na Convenção.....</i>	81
Tabela 4 <i>Instrumentos para a pesquisa</i>	155
Tabela 5 <i>Análise fatorial da relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com a escola formal</i>	157
Tabela 6 <i>Análise fatorial da relação dos Adolescentes Internos no Case com a escola na instituição</i>	158
Tabela 7 <i>Análise fatorial da relação dos Adolescentes Internos no Case com seus familiares..</i>	158
Tabela 8 <i>Análise fatorial da relação dos Adolescentes Internos no Case com situações desafiadoras</i>	159
Tabela 9 <i>Análise fatorial da expectativa dos Adolescentes Internos no Case Anápolis em relação ao próprio futuro</i>	160
Tabela 10 <i>Relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com a escola externa</i>	174
Tabela 11 <i>Relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com a escola da instituição..</i>	174
Tabela 12 <i>Relações dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com a escola com base no estado civil.....</i>	176
Tabela 13 <i>Adolescentes Internos no Case Anápolis que já foram ou não reprovados na escola</i>	176
Tabela 14 <i>Adolescentes Internos no Case Anápolis que já foram ou não expulsos da escola ..</i>	177
Tabela 15 <i>Arranjos familiares apontados pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	178
Tabela 16 <i>Situações de violência vividas em casa pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	185
Tabela 17 <i>Relações familiares dos Adolescentes Internos no Case Anápolis.....</i>	186

Tabela 18 <i>Relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com suas famílias segundo o estado civil</i>	187
Tabela 19 <i>Adolescentes Internos no Case Anápolis que já foram ou não reprovados na escola</i>	187
Tabela 20 <i>Adolescentes Internos no Case Anápolis que já foram ou não expulsos da escola ...</i>	188
Tabela 21 <i>Situações de violência vividas na rua pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	194
Tabela 22 <i>Autocontrole e resiliência nos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	195
Tabela 23 <i>Percepção acerca do próprio futuro pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	195
Tabela 24 <i>Impacto de experiências vividas pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis.....</i>	196
Tabela 25 <i>Impactos da reprovação no autocontrole, resiliência e expectativas de futuro dos Adolescentes Internos no Case Anápolis</i>	197
Tabela 26 <i>Vínculos entre relações familiares e autocontrole, resiliência e expectativas de futuro dos Adolescentes Internos no Case Anápolis. Coeficiente de Correlação de Pearson</i>	198

ÍNDICE DE SIGLAS

- ABI** – Associação Brasileira de Imprensa
- ABMP** – Associação Brasileira de Magistrados Promotores da Infância e Juventude
- AI-5** – Ato Institucional número 5
- CAPS** – Centro de Atenção Psicossocial
- CAPSi** – Centro de Atenção Psicossocial e Infanto-Juvenil
- CDC** – Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
- CGT** – Comando Geral dos Trabalhadores
- CIAA** – Centro de Internação de Adolescentes de Anápolis
- CICV** – Comitê Internacional da Cruz Vermelha
- CLM** – *Children Liberation Movement*
- CMDCA** – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CNJ** – Conselho Nacional de Justiça
- Conanda** – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CONFITEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CONJUVE** – Conselho Nacional da Juventude
- CRAS** – Centro de Referência em Assistência Social
- CREAS** – Centro de Referência Especializado em Assistência Social
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- DDC** – Declaração dos Direitos da Criança, da ONU
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ECOSOC** – Conselho Econômico e Social da ONU
- ECOSOC** – Comissão de Direitos Humanos do Conselho Econômico e Social
- FIA** – Fundo da Infância e Adolescência

FNDCA – Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

FONACRIAD – Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente

Gecria – Grupo Executivo de Apoio a Crianças e Adolescentes

GT – Grupo de Trabalho

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OIG's – Organizações Internacionais Intergovernamentais

OING's – Organizações Internacionais Não Governamentais

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PIA – Plano Individual de Atendimento

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Quando ingressei como redator no Instituto Federal de Goiás-IFG, em março de 2013, já vinha de uma carreira de mais de duas décadas no magistério na rede pública de ensino, grande parte desse tempo trabalhando junto a populações em situação de vulnerabilidade social, especialmente no ensino noturno. Fora da sala de aula, também atuei, sobretudo a partir de 2008, na área de marginalidades, direitos humanos, toxicomanias. Em minha pequena cidade, Silvânia, no interior de Goiás, participei da criação do Fórum de Políticas Públicas na Área de Toxicomanias e Marginalidades, espaço democrático em cujas discussões fui alfabetizado em direitos humanos. Também fui membro da primeira composição do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, voltando a integrá-lo por mais de quatro mandatos e sendo atualmente vice-presidente da entidade, além de ser voluntário em atividades com crianças e adolescentes pobres regularmente por mais de 30 anos.

Já trabalhando no Câmpus Anápolis do IFG, tive a oportunidade de coordenar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Dentre as turmas do Pronatec sob minha coordenação, havia uma que funcionava fora do câmpus, no Centro de Internação de Adolescentes de Anápolis – CIAA. Instalado no 4º Batalhão de Polícia Militar de Anápolis, o CIAA reunia adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação e nove deles se inscreveram no curso de Editor de Vídeo.

O local era nada acolhedor, o laboratório de informática onde as aulas eram ministradas possuía, além da porta, uma grade de ferro que era trancada com um cadeado assim que os alunos e o professor entravam para a aula. Os alunos chegavam para o curso em fila indiana, cabisbaixos e algemados com as mãos nas costas.

Tudo isso me causou forte impressão. Eu já participava do Fórum citado acima e havia ampliado minha compreensão acerca dos direitos humanos. Como membro do CMDCA, possuía algum conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente que, no entanto, hoje percebo, era superficial.

A partir da experiência no CIAA, comecei a acalantar a ideia de pesquisar mais a fundo a situação daqueles adolescentes e quando surgiu a oportunidade de participar da seleção p Doutorado em Educação na Universidade de Santiago de Compostela não tive dúvida quanto a que projeto apresentar. Dessa forma, o tema da pesquisa se delimitou em torno do papel da educação

dentro do regime socioeducativo e a proposta apresentada ao Programa de Doutorado da USC tinha por objetivo analisar a intervenção pedagógica, o tipo de atendimento educacional que era oferecido a jovens em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa de internação, sendo escolhido como local de pesquisa o Centro de Atendimento Socioeducativo – Case – de Anápolis, instituição que havia substituído o antigo CIAA.

Ao eleger esse tema de pesquisa eu sabia que enfrentaria muitas dificuldades – a começar pelo público envolvido, naturalmente arredio e avesso a estranhos. Além disso, tinha consciência de que o acesso a um local como o Case não seria simples, considerando se tratar de espaço que abrigava jovens em conflito com a lei. Também a experiência que havia tido com o curso do Pronatec no CIAA me apontava nessa direção.

Esses pontos, serviram de alerta, não de impeditivo – pelo contrário, foram motivações a mais. A oportunidade de dar visibilidade a esse público compensava os desafios.

Assim é que, a partir do objetivo geral, foram elencados objetivos mais específicos:

1 - Analisar as variáveis familiares, escolares e criminológicas dos adolescentes internos no CASE-Anápolis;

2 – Estudar o perfil psicossocial dos adolescentes estudados e sua relação com os delitos cometidos;

3 – Analisar a proposta pedagógica do SINASE e sua aplicação no CASE – Anápolis;

4 – Identificar o papel representado pela educação escolar no contexto socioeducativo;

5 – Analisar a forma como a socioeducação lida com a educação escolar.

A fim de alcançar esses objetivos, definimos a utilização de um procedimento metodológico misto, com pesquisa quantitativa e qualitativa, envolvendo tanto a realização de revisão bibliográfica e a aplicação de questionários quanto a realização de entrevistas semiestruturadas.

O processo de investigação se desenhou em três fases, sendo que a primeira delas incluiu justamente esse desenho e a definição de objetivos, para, em seguida, proceder-se a uma revisão bibliográfica do tema.

A segunda fase se constituiu na definição e elaboração dos instrumentos de pesquisa e a terceira, na interpretação dos dados coletados e redação final deste informe.

A revisão bibliográfica revelou-se em um momento no qual minha visão de mundo e do próprio tema que me propus pesquisar se ampliou de forma significativa. Os estudos me conduziram à área do direito penal e da criminologia, inicialmente. Era preciso situar o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei n. 8.069, 1990), a lei brasileira que regula direitos e deveres dessa parcela da população, num contexto maior da legislação penal. A escolha por esse caminho se mostrou acertada na medida que a incursão pelo mundo do direito penal e da criminologia, sobretudo considerando aspectos filosóficos e sociológicos, me lançou diante de uma ordem de reflexões e mesmo de informações que teve forte impacto na minha compreensão do tema e serviu de substrato para o passo seguinte: conhecer a trajetória de lutas e conquistas dos direitos de crianças e

adolescentes, tanto no mundo quanto especificamente no Brasil, delineando o caminho que conduziu à aprovação do ECA. Na sequência, vieram o estudo do próprio Estatuto, bem como do adolescente em sua condição de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento – quem é o jovem que entra em conflito com a lei; como se pode analisar o seu desenvolvimento e as possíveis razões que o conduzem a um comportamento delitivo e, por fim, o aspecto educacional que o envolve.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, ficou definida a aplicação de um questionário para todos os adolescentes, outro para todos os professores, uma entrevista com alguns adolescentes e a observação participante das aulas. Na elaboração dos questionários, optei por uma versão adaptada do Questionário da Juventude Brasileira (Versão Fase II – Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011). Para os professores, foi elaborado um questionário menor, com nove questões. Por fim, a entrevista semiestruturada se compôs de 14 questões.

Essa segunda fase acabou se prolongando além do previsto. Inicialmente, houve todo o processo de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás. Depois, veio a busca por autorização para realização da pesquisa no Case e a consequente necessidade de buscar autorizações junto a diferentes instâncias – o Juizado de Infância e Juventude de Anápolis, o Grupo Executivo de Apoio à Criança e ao Adolescente (Gecria), órgão do governo do estado de Goiás que então era o responsável pelos Cases e a própria direção do Case Anápolis.

Nesse momento, um acontecimento imprevisto viria alterar os rumos da minha pesquisa: a pandemia de Covid-19, em março de 2020. As medidas de prevenção da doença incluíram a suspensão das visitas ao Case e das aulas presenciais com os internos. Assim, o contato com as famílias dos jovens ficou impossibilitado, como também o acompanhamento das aulas e o próprio acesso aos adolescentes. Embora o projeto tivesse conseguido a autorização do Juizado e do Gecria, o acesso ao Case se tornou restrito. Apenas em agosto de 2020 pude ter acesso aos adolescentes, graças sobretudo à boa vontade da direção e da coordenação pedagógica do Case. Contudo, os adolescentes continuavam tendo aulas remotas e os professores ainda estavam afastados da instituição, o que impossibilitou que entrevistasse os docentes e procedesse à observação participante nas aulas.

Esse período em que estive presente no dia a dia da instituição trouxe, porém, uma contribuição extra para a pesquisa. Pude conviver mais de perto com a rotina dos adolescentes e isso facilitou a aplicação dos questionários e a realização de entrevistas.

Finalmente, a terceira fase, da interpretação dos dados, se deu a partir das leituras feitas e da utilização dos questionários utilizando o programa SPSS-X. Nesse sentido, minha última visita a Santiago de Compostela, em abril de 2022, foi de extrema valia já que me permitiu o contato direto com a diretora de tese, que pôde me orientar, ocasião em que pude contar com o apoio também de membros do Grupo de Pesquisa Esculca nesse trabalho.

A tese ficou, dessa maneira, dividida em sete capítulos, sendo cinco deles de cunho teórico e dois de análise e interpretação dos dados. O trabalho obedece a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo – O direito penal e a criminologia: as bases para o trabalho socioeducativo com jovens em conflito com a lei – busca estabelecer relações entre as medidas socioeducativas

que o ECA aponta como forma de responsabilização de adolescentes em conflito a lei e o que estabelecem o direito penal e a criminologia quanto ao delito e quem o comete. Embora não haja consenso sobre a existência de um direito penal juvenil, as medidas socioeducativas, ainda que possuam um caráter eminentemente pedagógico, são um tipo de sanção e o capítulo busca dar a conhecer como essas áreas citadas lidam com outros tipos de sanções. Passa-se, assim, por uma tentativa de compreensão acerca dos limites e limitações do direito penal, pela apresentação da criminologia e seu entendimento sobre o delito, o delinquente e a vítima, centrando-se no estudo da escola liberal clássica, do *labeling approach* e da criminologia crítica e abordando, por fim, o nascimento da prisão como forma de punição.

A legislação brasileira voltada para crianças e adolescentes é o tema do segundo capítulo. Busca-se ali recuperar nas legislações que vigoraram no país desde a chegada dos portugueses o que se refere a crianças e adolescentes até a emergência dos chamados códigos de menores (1927 e 1979), primeiras legislações específicas para crianças e adolescentes. Especial atenção é dada ao Código Mello Mattos, de 1927 (Decreto n. 17.943-A, 1927), e à figura do juiz que coordenou a sua elaboração e que lhe deu nome, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. Um dos focos desse capítulo é compreender o que foi a Doutrina da Situação Irregular que vigorou nesses dois códigos e que o ECA tenta suplantar.

O terceiro capítulo – Crianças e adolescentes: de objetos a sujeitos de direitos – a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989 – analisa as diferentes concepções de direitos da criança e como documentos produzidos desde o início do século XX traduziram essas concepções, comparando-as com o que preconiza a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989, da Organização das Nações Unidas (ONU), documento que propõe a Doutrina da Proteção Integral, inspiração para o ECA, promulgado menos de um ano depois da CDC.

O jovem e a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento – o quarto capítulo, se propõe a realizar uma leitura sobre a adolescência, entendendo-a como um fenômeno multifacetado e buscando analisá-lo em seus aspectos psicológico e sociológico, de forma a suplantar a visão reducionista de adolescente em conflito com a lei, para além da dicotomia algoz-vítima. Em outras palavras: busca-se compreender que o adolescente do socioeducativo é mais que uma estatística ou alguém que simplesmente se coloca como inimigo da sociedade ou ainda vítima de um sistema nefasto e excludente: é um ser humano em desenvolvimento, com uma história de vida, sonhos, conflitos e frustrações. O capítulo apresenta também uma visão panorâmica da presença desse jovem na realidade do país a partir da análise de números relacionados a aspectos como mortalidade, educação e o próprio sistema socioeducativo. Em seguida, traz à tona o aspecto educacional que envolve a adolescência, em especial adolescentes em conflito com a lei. Busca-se visualizar o processo educacional de jovens em conflito com a lei, partindo de um retrospecto da evolução da educação no Brasil, para daí propor uma reflexão sobre o papel desempenhado pela educação no contexto da socioeducação, concluindo que a educação escolar acaba por reproduzir mecanismos que se traduzem na penalização das camadas pobres da população e esse fenômeno se reforça na socioeducação. Há, nesse contexto específico, uma negligência do aspecto educacional em detrimento de outras áreas que compõem a socioeducação.

O capítulo 5º faz uma descrição do processo de construção do projeto, com os passos que me conduziram até esse tema e a forma como o projeto todo se desenhou, apresentando o planejamento empírico do estudo. São apresentados o que entendo como os impactos e contribuições desta tese em diferentes setores, os objetivos traçados e o método adotado no desenvolvimento da pesquisa, descrevendo os instrumentos utilizados e expondo alguns resultados iniciais.

Por fim, o capítulo final apresenta uma análise dos dados coletados, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, trazendo à tona os personagens centrais deste estudo – os adolescentes internos no Case Anápolis, um pouco do seu universo, suas famílias, suas histórias de vida – de vidas em conflito. Numa tentativa de superar a visão superficial e simplista, tendente a reduzir o sujeito que se encontra em situação de conflito com a ordem social a uma condição não-humana, o estudo busca mostrá-los em sua singularidade e complexidade, para além da condição de vítimas ou algozes, mostrando-os como são: pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. Para isso, os adolescentes são analisados sob quatro aspectos: *História de vida* traz dados biográficos dos jovens; *Trajetória escolar e relações com a escola* busca situar a relação dos adolescentes com a vida escolar; *Construção familiar* gira em torno dos arranjos familiares de onde os jovens vêm; e *Comportamento desviante* reúne informações sobre a relação dos adolescentes com o mundo do crime e o socioeducativo.

1 O DIREITO PENAL E A CRIMINOLOGIA: AS BASES PARA O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO COM JOVENS EM CONFLITO COM A LEI

O presente capítulo tem por escopo estabelecer relações entre as medidas socioeducativas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990), objeto central de análise desta tese, e os campos do direito penal e da criminologia enquanto instâncias do controle social voltados para o mundo adulto. Para tanto, se partirá da definição do direito penal e uma análise sobre suas limitações e sua condição de último recurso a ser adotado na busca por controlar comportamentos considerados desviantes tendo como base estudiosos da área como Zaffaroni (2002, 2014, 2015); Busato (2015); Bitencourt (2016) Ferrajoli (2002), Batista (2007) e Baratta (2003). Em seguida, se passará à definição da criminologia e de uma recapitulação de seu desenvolvimento buscando-se compreender teorias como a do *labelling approach* e a criminologia crítica, tendo por base o trabalho de, entre outros, Baratta (2002); Garrido, Stangeland e Redondo (2001); e Shecaira (2018), finalizando com um histórico e análise sobre o nascimento da prisão a partir do estudo de Michel Foucault (1997).

1.1 INTRODUÇÃO

Entendemos que, ao discorrer sobre o tratamento dado a jovens em conflito com a lei no Brasil, faz-se necessário situar a questão em contexto mais amplo, o que abre inúmeras possibilidades de leituras e análises. Optou-se, então, por, inicialmente, efetuar uma breve incursão pelos campos do direito penal e da criminologia, como substrato sobre o qual se possa vir a estabelecer um paralelo entre, de um lado, as medidas e a maneira como a sociedade encara o jovem infrator, e, de outro, o que o direito penal como instância máxima do controle social e a criminologia no âmbito da sociologia jurídica, especialmente a criminologia crítica, propõem como forma de lidar com os chamados delitos e quem os comete. Embora se trate de campos de estudo de maneira geral voltados ao mundo adulto, entendemos, a partir da aceitação de um direito penal juvenil (Sposato, 2013, Saraiva, 2016), que a execução das medidas socioeducativas propostas pelo Estatuto, em que pese seu caráter pedagógico, se configuram em um tipo de sanção do Estado a um comportamento desviante – a prática de ato infracional¹ – com o qual é possível traçar-se um paralelo com a forma como sociedade e Estado lidam com o próprio delito e a figura do delinquente. Por se constituírem em campos cuja amplitude inviabiliza estudos mais aprofundados, justamente por estarem fora da área de formação do pesquisador e fugirem ao escopo deste trabalho, far-se-ão recortes no campo epistemológico tanto de uma quanto de outra área, partindo-se do pressuposto de que o jovem em conflito com a lei no Brasil não tem sido tratado de forma muito diversa do tratamento oferecido

¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 103) define ato infracional como a conduta descrita como crime ou contravenção penal, quando praticada por criança ou por adolescente.

aos adultos infratores, tanto pelos operadores do direito quanto pela sociedade e governo de forma mais ampla, desrespeitando o que o referido Estatuto estabelece como Doutrina da Proteção Integral para crianças e adolescentes, entendidos pela legislação como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, seguindo a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989 (Assembleia Geral das Nações Unidas [ONU], 1989), sobre a qual se discorrerá no terceiro capítulo.

Cumprе ressaltar que não se trata o presente estudo de uma pesquisa centrada no direito penal ou na criminologia, e as incursões por essas áreas não têm, nem poderiam ter, a pretensão de esgotar ou mesmo de analisar de forma mais profunda os temas visitados, senão, como o próprio termo *visitar* propõe, um reconhecimento de terreno que permita ao visitante compreender as relações e interferências que as especificidades dessas áreas possam ter sobre o objeto central deste estudo – o atendimento educacional a jovens em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa de internação. Assim é que, ao longo deste trabalho, se tratará de questões afetas ao direito penal e à criminologia a partir de uma perspectiva de quem propõe um olhar externo, o que implicará eventualmente no uso de termos e definições que poderão parecer elementares ao viajante traquejado, mas que se reputa fundamentais ao visitante leigo, a fim de que este não corra o risco de se perder ou se confundir nos acidentes geográficos nem sempre registrados no mapa.

1.2 DIREITO PENAL, SEUS LIMITES E LIMITAÇÕES

Tomando como ponto de partida o direito penal, pode-se iniciar por questões como seus limites e definições. O que é o direito penal? É possível defini-lo e estabelecer seus limites? Há no território da lei limites estreitos, bem delineados, ou antes fronteiras difusas? Nessa linha de raciocínio, Busato (2015, p.1) define o direito penal como “um conjunto de normas estabelecidas por lei, que descrevem comportamentos considerados socialmente graves ou intoleráveis e que ameaça com reações repressivas como as penas ou as medidas de segurança”. Na definição de Nilo Batista (2007), trata-se de um conjunto de normas de natureza jurídica que prevê os crimes, lhes impondo sanções e disciplinando a incidência e validade das normas estabelecidas e sua aplicação.

Bitencourt (2014), trabalhando com várias definições de direito penal, aponta que:

O Direito Penal apresenta-se, por um lado, como *um conjunto de normas jurídicas que tem por objeto a determinação de infrações de natureza penal e suas sanções correspondentes – penas e medidas de segurança*. Por outro lado, apresenta-se como um conjunto de valorações e princípios que orientam a própria aplicação e interpretação das normas penais. Esse conjunto de normas, valorações e princípios, devidamente sistematizados, tem a finalidade de tornar possível a convivência humana, ganhando aplicação prática nos casos ocorrentes, observando rigorosos princípios de justiça.” (Bitencourt, 2014, p. 36²).

O que se considera importante destacar, para efeitos do nosso estudo, é que o direito penal não se constitui como uma ciência exata e fechada, mas que segue o roteiro do contexto sociocultural

² Destaques feitos pelo autor.

em que se insere – o que é considerado infração de natureza penal num determinado período ou contexto, pode deixar de sê-lo em outro subsequente, nada impedindo que volte à condição inicial em outro período posterior. Exemplo disso é a questão da inimputabilidade penal com base na idade, que ia até os 7 anos no Brasil Colônia, passou a 14 anos no Império e chegou a 18 anos no Código Penal de 1940 (Zaffaroni & Pierangeli, 2015). Corroborada pela Constituição de 1988, veem-se atualmente movimentos na sociedade e no Congresso Nacional defendendo a redução dessa idade para 16, 14 e até 12 anos. Assim, pode-se dizer que a evolução do direito penal não segue uma trajetória linear, em que a forma de se lidar com comportamentos considerados desviantes e quem os pratica vai se aprimorando e refinando paulatinamente. Ao contrário, segue uma trajetória pendular, em que avanços e retrocessos se sucedem, naturalmente. Nesse sentido, Zaffaroni & Pierangeli trazem a seguinte descrição:

Todas as sistematizações simplificadoras das etapas da legislação penal no mundo se vinculam a teorias da história que, apesar de sua multiplicidade, podem ser divididas em ‘cíclicas’ e ‘progressivas’, sendo as primeiras mais próprias da antiguidade e as últimas do século XVIII. Nas exposições da evolução legislativa penal tem prevalecido a adoção da teoria ‘progressiva’. Assim, uma das distinções mais comuns que têm sido formuladas trata da vingança privada como período primitivo, a vingança pública quando o Estado toma a seu cargo a pena, a humanização da pena a partir do século XVIII, e o período atual, em que cada autor dá como triunfantes suas próprias ideias. Os assassinatos políticos com auspício oficial, o processo Mindzenty, os tribunais ‘especiais’, a reclusão de ‘dissidentes’ em manicômios, o ‘direito penal nazista’, o ‘esquadrão da morte’ e outros exemplos nos servem para demonstrar que, no plano do real, o caminho não é tão linear nem ‘evolutivo’, e sim uma luta permanente e constante; e que vingança privada, vingança pública e tendências humanitaristas são termos que encontramos em todas as épocas”. (Zafaronni & Pierangeli, 2015, p. 168)

Essa ideia é corroborada por Bitencourt (2014), ao afirmar que “as diversas fases da evolução da *vingança penal* deixam claro que não se trata de uma progressão sistemática, com princípios, períodos e épocas caracterizadores de cada um de seus estágios” (2014, p. 72³). A propósito de uma pretensa “evolução” do direito penal, entende-se pertinente a reflexão de Wedy (2013, p.71):

Numa sociedade em que a sensação do tempo é mutável e inconstante, em que o agir eficiente e pronto parece ser uma exigência legítima, impõe-se, como inevitável, delegar ao Poder Executivo – como Administração – uma certa discricionariedade para a proteção de determinados bens jurídicos que não alcançam o patamar da dignidade penal. Tal se poderia perfazer justamente por um *Interventionsrecht*, mais ágil e maleável, mas menos incisivo e férreo que o direito penal, talvez, por isso, mais proficiente no tratamento dos riscos e perigos de nossa civilização.

³ Destaques feitos pelo autor.

Berinsten (2000), Baratta (2002) e Wedy (2013), trazem citação de um dos mais importantes filósofos do direito do século XX, Gustav Radbruch, em que esse estudioso afirma que a questão não é buscar-se melhorar o direito penal, mas tão somente substituí-lo por algo que seja melhor, o que traduz bem essa inquietação. Assim, na contemporaneidade, poder-se falar em um “novo direito penal” que, no contexto da sociedade contemporânea representa o surgimento de um novo tempo para o direito penal clássico (Machado & Guimarães, 2017). Assim, tem-se o surgimento de “direitos penais diferenciados”, a exemplo do “Direito Penal de Velocidades”, de Silva Sanches, “Direito Penal do Inimigo”, de Günther Jakobs, e “Direito Penal de Intervenção” de Winfrid Hassemer (Alves & Kazmierczak, 2016), que eventualmente se vinculam a Movimentos Ideológicos Penais, como o Direito Penal Máximo e Direito Penal Mínimo, Abolicionismo e Garantismo Penal. Também há que se considerar o alcance de novos campos de análise que conduzem a um certo incremento da noção de criminalização, com a passagem de uma orientação individual para uma plural, incluindo a proteção de bens jurídicos coletivos ou supraindividuais, como os que envolvem a proteção do meio ambiente, por exemplo.

A esse respeito, Busato afirma que:

Conquanto seja desejável um futuro em que o Direito penal não mais figure como instrumento de controle social necessário, essa situação encontra-se ainda no campo das utopias. De outro lado, é igualmente certo que não se pode pretender a promoção de mudanças sociais a golpes de Direito penal. Com isso, identifica-se, ao tempo em que não se subscreve, o extremismo de duas posturas ideológicas a respeito do Direito penal: o conhecido discurso abolicionista – de que o Direito penal deve ser afastado simplesmente, posto que é fonte de desigualdade – e o discurso de lei e ordem – segundo o qual só um Direito penal inclemente é capaz de dar a almejada segurança à sociedade (Busato, 2015, p. 2).

Para esse autor, as duas posturas têm sua importância na medida em que, representando extremos ideológicos, podem ajudar a localizar o ponto de equilíbrio lembrando o pensamento aristotélico de que “a virtude está no meio”. A nós, nos parece, contudo, que esse pretensso caminho do meio ainda seja insuficiente e que uma revisão do direito penal é indispensável se se quer pensar uma sociedade em que vige de fato o estado democrático de direito.

1.2.1 *Ultima ratio*?

Um aspecto que se costuma ressaltar em relação ao direito penal é de que se trata da *ultima ratio* – expressão latina que significa dizer que ele é o último recurso de que se deve lançar mão na sociedade a fim de lidar com comportamentos inadequados. Antes dele, existe todo um sistema de controle social que se encarrega de manter as relações entre os membros de um grupo social em ordem. Esse controle pode ser informal – por exemplo a família, amigos, comunidade e religião podem ser suficientes para impedir que um indivíduo se desvie da conduta considerada adequada sem que seja necessária a interferência de um agente do Estado – ou formal (o próprio ordenamento jurídico, que inclui outras áreas do direito). Para estar afeto ao direito penal, um fato deve ferir os

chamados interesses sociais fundamentais – vida, liberdade, integridade física, pátria – ou bens jurídicos.

No dizer de Bitencourt:

O princípio da intervenção mínima, também conhecido como ultima ratio, orienta e limita o poder incriminador do Estado, preconizando que a criminalização de uma conduta só é legítima se constituir meio necessário para a prevenção de ataques contra bens jurídicos importantes. (Bittencourt, 2016, p. 54⁴)

Por outro lado, o direito penal tem a função de proteger o indivíduo da ação arbitrária do Estado. Bitencourt também se manifesta a esse respeito, informando que a partir do “Iluminismo procura-se eliminar, dentro do possível, toda e qualquer intervenção desnecessária do Estado na vida privada dos cidadãos” (Bitencourt, 2016. p. 66).

Essa ideia de *ultima ratio*, porém, pode ser vista também como algo não a favor do cidadão, mas do próprio Estado, quando este assume posturas “legais” que, ao invés de proteger, se voltam contra o cidadão, algo comum nas propostas baseadas na ideia de lei e ordem. É o que Wacquant (2003) chama de “penalização de pobreza”, por exemplo. Estudando o que ele denomina de “tratamento político da miséria na América”, o pensador francês chama a atenção para o que aconteceu nos Estados Unidos, com a substituição de um estado que ele define como (semi) Estado-providência, por um Estado cada vez mais penal e policial, cuja atuação se volta especialmente para a penalização dos mais pobres.

Isso tem a ver com o que o Estado elege como *inimigo*, a quem deve combater, eventualmente com as “armas” do direito penal. A esse respeito, vale acrescentar o pensamento de Zaffaroni, que faz a distinção entre:

o tratamento oferecido ao inimigo ou estranho desde a história e a realidade do poder punitivo tal como se o habilitou legislativamente e como operou e opera na sociedade, e os discursos dos doutrinários ou juristas e dos criminólogos que, em diversas ocasiões, forneceram elementos que facilitaram a racionalização da categoria dos inimigos ou estranhos de forma mais ou menos aberta e com consequências algumas vezes relativamente prudentes, mas que em outras chegaram até as suas últimas e inevitáveis consequências, legitimando ou postulando diretamente o genocídio (Zaffaroni, 2014 , p. 27⁵).

Esse ponto remete a outro aspecto de grave importância no que diz respeito à aplicação do direito penal: o fato de que essa aplicação tem um preço social altíssimo – e um preço pessoal mais alto ainda:

⁴ Destaques feitos pelo autor.

⁵ Destaques feitos pelo autor.

Está provado que a pena produz elevados custos sociais. Esses não podem ser simplesmente valorados do ponto de vista de um cálculo econômico de custos e benefícios, senão e sobretudo, do ponto de vista da incidência negativa que a pena pode ter sobre aquelas pessoas que constituem seu objeto, sobre suas famílias e sobre o ambiente social, e, mais em geral, sobre a própria sociedade. (...) O problema do custo social da intervenção penal tem também grande importância se se consideram os efeitos desiguais da pena sobre os condenados e sobre o seu âmbito familiar e social, efeitos estes que dependem igualmente do diferente status social de ditos condenados (Baratta, 2003, pp. 9-10).

Também Busato (2015) traz essa questão ao definir direito penal, realçando a necessidade de se compreender que sua intervenção constitui uma violência e a imposição de uma pena, quaisquer que sejam os objetivos dessa ação, será sempre uma forma de agressão, constituindo-se igualmente num mal, ainda que se constitua numa violência que é institucionalizada, com um tipo próprio de organização e formalização, sendo aceita pela sociedade. O autor considera isso de extrema gravidade e razão para que se tenham redobrados cuidados na aplicação de sanções. Roxin (2006, p.2) igualmente aponta os eventuais prejuízos que o direito penal pode impor àqueles a quem se aplica: “[a justiça criminal] estigmatiza o condenado e o leva à desclassificação e à exclusão social, consequências que não podem ser desejadas num Estado Social de Direito, o qual tem por fim a integração e a redução de discriminações”. Por razões como essa é que Francisco Carrara, conceituado jurista italiano, chamou o direito penal que se limita a racionalizar para justificar o poder punitivo do Estado de “ciência asquerosa” (Zaffaroni, Slokar & Alagia, 2007, p. 5).

Assim, aplicar a alguém a pena de privação de liberdade, por exemplo, é algo extremamente grave e que implicará em mudanças frequentemente radicais na vida desse indivíduo e dos que lhe são diretamente afetos. Daí porque o direito penal não pode ser aplicado de forma indiscriminada, e sempre que dele se lança mão desnecessariamente, pratica-se uma injustiça, algo que vai além do que simplesmente provocar-se um alto custo social. E um dos aspectos mais graves desse alto custo social diz respeito ao que Baratta (2003) – e outros autores, entre os quais Ferrajoli (2002), Sposato (2013), Zaffaroni e Pierangeli (2015) e Waquant (2003) – faz referência quando cita o caráter desigual da pena sobre os condenados.

Tudo isso evidencia a complexidade desse campo do direito (e da vida em sociedade, que dele depende diretamente). Conforme já se disse, o direito penal não se constitui em algo “fechado”, como um “livro de receitas” no qual se encontrem soluções prontas, precisas e objetivas para os mais diferentes tipos de comportamento considerado desviante que firam o controle social. Ele analisa condutas humanas, para as quais não há verdades absolutas, donde ser importante que se questione sempre: qual a legitimidade do Estado para impor sanções graves ao indivíduo? Até onde vai (deve ir/pode ir) o poder do Estado nessas definições? Qual o nível de isenção do direito penal? Esses questionamentos adquirem importância ainda maior se nos referirmos ao direito penal juvenil, além de nos remeterem ao campo de ação da criminologia.

Dessa forma, não se pode falar em direito penal sem ter presente a questão dos direitos humanos. A descrição dos desdobramentos históricos da lei penal nos coloca em contato com

relatos no mínimo repugnantes. A forma como Foucault (1997) inicia a primeira parte do seu *Vigiar e punir* é um exemplo disso – por vezes a leitura se torna indigesta dada a crueza da narrativa.

Para efeito deste estudo, não se vai ater ao desenvolvimento histórico do direito penal que se deu durante o que se convencionou chamar de Antigo Regime, que vigorou do século XIII até o Iluminismo. Nesse período, o crime era visto como uma agressão ao soberano e o delinquente era, pois, inimigo do monarca, e contra ele, delinquente, se movia um processo inquisitorial, caracterizado pelo absolutismo do poder público. Fala-se em direito penal heterogêneo, no qual o *que se castiga e como se castiga* depende essencialmente de *quem se castiga*. Trata-se de um sistema cruel, que confunde a ideia de crime com a de pecado e o fim do processo penal, se é que se pode falar em um *processo*, era apenas e tão somente viabilizar a condenação do indivíduo (Bechara, 2017).

Com o Iluminismo, no século XVIII, nasce uma proposta de defesa do indivíduo frente ao poder do Estado. A intervenção penal surge como uma forma de garantir o direito dos demais cidadãos. Nesse contexto, o delito deixa de ter uma fundamentação ética e religiosa e de ser visto como pecado, passando a ser relacionado à ideia de danosidade social (Bechara, 2017). A esse respeito, De Vitto (2005, p. 47) afirma que “Em especial a partir do Iluminismo, tomou corpo movimento teórico tendente à construção e afirmação de um sistema de proteção aos direitos humanos, que no plano normativo representa um admirável avanço nas relações sociais”.

Esse foi um período de intensas transformações nos âmbitos social e político, que possibilitaram o nascimento do que hoje se compreende como direitos humanos.

Hunt (2009) aponta que o nascimento dos direitos humanos tem três marcos. O primeiro deles foi a publicação, em 1776, da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. O documento, que tinha à frente Thomas Jefferson, trazia logo nas suas considerações iniciais que: “Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade” (Hunt, 2009, p. 13).

Treze anos depois, na França, era publicada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que Hunt aponta como o segundo marco, em um processo que não foi simples, pois cercado de debates e discussões que se iniciaram em 20 de agosto e pareciam infundáveis, até que, em 27 do mesmo mês, definiu-se por suspender as discussões e adotar os artigos que já haviam sido aprovados:

O documento tão freneticamente ajambrado era espantoso na sua impetuosidade e simplicidade. Sem mencionar nem uma única vez rei, nobreza ou igreja, declarava que “os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem” são a fundação de todo e qualquer governo. Atribuía a soberania à nação, e não ao rei, e declarava que todos são iguais perante a lei, abrindo posições para o talento e o mérito e eliminando implicitamente todo o privilégio baseado no nascimento. Mais extraordinária que qualquer garantia particular, entretanto, era a universalidade das afirmações feitas. As referências a “homens”, “homem”, “todo homem”, “todos os homens”, “todos os cidadãos”, “cada cidadão”, “sociedade” e “toda sociedade” eclipsavam a única referência ao povo francês (Hunt, 2009, p.14).

O terceiro marco dessa trajetória se dá apenas no século seguinte, com a aprovação, em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral da recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O direito penal reflete as mudanças que abriram o caminho para o nascimento dos direitos humanos. A forma cruel e arbitrária de tratar os criminosos característica do Antigo Regime começou a, de alguma forma, incomodar. Hunt destaca um caso que se tornou emblemático:

Em 1762, no mesmo ano em que Rousseau usou pela primeira vez o termo "direitos do homem", um tribunal na cidade de Toulouse, no sul da França, condenou um protestante francês de 64 anos chamado Jean Calas por assassinar seu filho para impedir que ele se convertesse ao catolicismo. Os juízes condenaram Jean à morte pelo suplício da roda. Antes da execução, Calas primeiro teve de suportar uma tortura judicialmente supervisionada conhecida como a "questão preliminar", que se destinava a conseguir que aqueles já condenados nomeassem seus cúmplices. Com os punhos atados bem apertados a uma barra atrás dele, Calas foi esticado por um sistema de manivelas e roldanas que puxava firmemente seus braços para cima, enquanto um peso de ferro mantinha os pés no lugar. Quando Calas se recusou a fornecer nomes depois de duas aplicações, foi atado a um banco e jarros de água foram despejados à força pela sua garganta, enquanto a boca era mantida aberta por dois pauzinhos. Pressionado de novo a citar nomes, diz-se que ele respondeu: "Onde não há crime, não pode haver cúmplices" (Hunt, 2009, p. 70).

O caso de Calas ganhou destaque, principalmente por ter saído em sua defesa o filósofo Voltaire, que conseguiu arrecadar dinheiro para socorrer a família e chegou a escrever cartas em nome de membros do clã expondo diferentes visões do fato. Escreveu também panfletos e um livro – Tratado sobre a tolerância por ocasião da morte de Jean Calas.

Nesse período, surgem três figuras históricas importantíssimas para o direito penal e, mais tarde, para o direito penitenciário: John Howard (1726-1790), Cesare Bonesana, o marquês de Beccaria (1738-1794), e Jeremy Bentham (1748-1832). Os três influenciaram uma reforma penitenciária que alterou a maneira como se tratavam os condenados e nos deteremos inicialmente em Beccaria, voltando aos outros dois mais à frente, quando tratarmos da história da prisão.

Dentre os três, aquele cuja obra teve maior notoriedade foi de fato Beccaria, que lança, em 1764, uma pequena obra intitulada *Dos delitos e das penas* (Beccaria, 2006), a qual se notabilizou como uma reação liberal às posturas desumanas vigentes no panorama penal de então.

Beccaria passou à história como quem lançou as bases do direito penal contemporâneo “posto que é em função de sua crítica que a legislação penal europeia começa a limpar-se, um pouco, de seu banho constante de sangue e tortura” (Zaffaroni & Pierangeli, 2015, p. 47).

Seguidor das ideias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Beccaria defendia o contratualismo, desenvolvido por Rousseau em sua obra Contrato Social, em 1762, considerada uma das basilares da Revolução Francesa. Para Rousseau, todos os indivíduos nascem livres e

iguais e como forma de proteção desses direitos, lançam mão do Estado como regulador de um “contrato” firmado a partir da vontade de todos. O contrário disso, seria o estado de natureza, uma condição sem lei e sem moralidade, na qual seria impossível viver. Somente por meio de um contrato com seus semelhantes poderia o homem encontrar as bases legítimas para uma vida em sociedade (Zaffaroni & Pierangeli, 2015).

Dessa forma, para Beccaria, a pena deveria ser proporcional ao dano social causado pelo delito, abominando a crueldade que havia nas penas de sua época. Afirmava ele que “a finalidade das penalidades não é torturar e afligir um ser sensível, nem desfazer um crime que já está praticado” (Beccaria, 2006, p.45).

O interesse geral não é apenas que se cometam poucos crimes, mas ainda que os crimes mais prejudiciais à sociedade sejam os menos comuns. Os meios de que se utiliza a legislação para impedir os crimes devem, portanto, ser mais fortes à proporção que o crime é mais contrário ao bem público e pode tornar-se mais frequente. Deve, portanto, haver uma proporção entre os crimes e as penas (Beccaria, 2006, p.63).

Vale a pena resumir alguns dos princípios defendidos por Beccaria: a) a lei deve restringir o indivíduo no menor tempo possível; b) a lei deve garantir os direitos do acusado em todos os estágios do processo penal (presunção de inocência, direito ao contraditório, respeito ao juiz natural, etc.), impondo limitações à ação do Estado; c) a punição só é justificada se o indivíduo infringiu os direitos de outros, o bem comum; d) a seriedade do crime deve ser determinada pelo dano que causa nos outros (proporcionalidade); e) a severidade da lei penal deve ser drasticamente limitada e as penalidades devem ser proporcionais aos crimes que pretendem punir, e não maiores que o necessário para a prevenção, por parte do censor e de outras pessoas, do cometimento de novos delitos; f) a punição excessiva é ineficiente, já que não apenas falha no papel de prevenir crimes, como também efetivamente ajuda a causá-los; g) a lei escrita deve deixar explícito quais atos são proibidos, e assim como quais sanções serão impostas para o cometimento de cada crime; h) a punição deve ser infligida de forma rápida e certa, de modo a uma forte associação na mente das pessoas entre o crime e sua inevitável punição; e i) a execução das punições aos autores de delitos deve ser livre de corrupção e preconceito (Beccaria, 2006).

Sua obra foi traduzida para vários idiomas e influenciou reformas penais a partir das quais “foram desaparecendo as penas atrozes da legislação, ao menos formalmente”. (Zaffaroni & Pierangeli, 2015, p. 23). De fato, quando se observa a forma como o direito penal, seja na sua versão voltada ao mundo adulto, seja na sua forma juvenil, é aplicado hoje, especialmente no atual momento brasileiro, tem-se a impressão de que nos encontramos no período pré-Beccaria.

1.3 CRIMINOLOGIA – O DELITO, O DELINQUENTE, A VÍTIMA

Do ponto de vista etimológico, a palavra criminologia reúne um elemento de origem latina – *crimino*, que significa crime – e outro de origem grega *logos*, tratado ou estudo. Assim, criminologia se definiria como o estudo do crime. Para além dessa definição literal, o conceito mesmo vai se modificando e ampliando à medida que se aprofundam os estudos na área, o que

guarda estreita relação com o entendimento do que seja crime. Afirma Sérgio Salomão Shecaira que “qualquer observação conceitual sobre a criminologia esbarra nas diferentes perspectivas existentes nas ciências humanas. Definir a criminologia sob a perspectiva crítica é algo totalmente diferente do que fazê-lo sob a ótica do positivismo italiano” (Shecaira, 2018, p. 32).

Para o mesmo autor, não há consenso entre os estudiosos do tema sobre o momento histórico em que teria se configurado a criminologia como ciência, sendo que a maioria dos autores situa a publicação de *O homem delinquente*, de Cesare Lombroso, em 1876, como o marco de fundação da criminologia moderna. O termo criminologia foi empregado pela primeira vez pelo antropólogo Paul Tropicard, em 1879, e depois por Garófalo, que era seguidor de Lombroso, em 1885, quando utilizou esse termo como título de uma obra sua.

Também não há consenso sobre a configuração da criminologia como ciência autônoma. Batista (2007), por exemplo, ao tratar do assunto, aponta que se trata de um “conjunto de conhecimentos, ao qual se atribui ou não caráter científico” (Batista, 2007, p. 27). Isso fica claro no trabalho de Garrido, Stangeland e Redondo (2001), que entendem a criminologia como uma ciência interdisciplinar, que estabelece interseção com áreas como direito, sociologia, psicologia, psiquiatria, antropologia e medicina forense, entre outras. Dessa forma, não possuiria a criminologia uma entidade científica própria e independente, sendo o resultado “de la confluencia de conocimientos y metodologías provenientes de otras disciplinas” (p. 47).

Já no que diz respeito ao seu objeto de estudo, relatam esses autores que há duas posturas extremas. De um lado estão os que entendem que tem a criminologia o mesmo objeto de estudo que o direito penal, ou seja, o delito. Para outros, a partir de uma visão fragmentada:

la Criminología tiene múltiples objetos de análisis, entre los que se mencionan, cuando menos, los siguientes: la delincuencia (como fenómeno social), el delito (como acción individual), los delincuentes (en cuanto actores de los delitos), los sistemas de control (como reacción frente al delito) y las víctimas (como sujetos pacientes del delito). Quienes aseveran que la Criminología tiene el mismo objeto de análisis que el derecho penal, en verdad están afirmando que la Criminología carece de objeto de estudio propio. En el extremo contrario, quienes proponen tanta variedad de objetos de análisis (delincuencia, delito, delincuentes, sistemas de control y víctimas) suelen concluir, también de modo pesimista, que no es posible construir una auténtica ciencia con pretensiones tan diversificadas (Garrido et al., 2001, pp. 47-48).

Há que se estabelecer, conforme Shecaira (2018) uma distinção entre criminologia, direito penal e política criminal. O direito penal tem relação com as normas e sua aplicação, se constituindo como a ciência do ordenamento jurídico-penal, enquanto cabe à criminologia, como uma das ciências que tratam do fenômeno psico-sociológico da delinquência, fazer um diagnóstico do delito de forma ampla, sem a mediação da norma ou de valores. Por fim, a política criminal tem por finalidade estabelecer um tipo de ponte entre os dois primeiros, buscando converter os resultados das investigações da criminologia em preceitos normativos, se constituindo como a busca da adequação do meio ao fim.

Isto posto, ficamos com a definição de Shecaira:

Criminologia é um nome genérico designado a um grupo de temas estreitamente ligados: o estudo e a explicação da infração legal; os meios formais e informais de que a sociedade se utiliza para lidar com o crime e com atos desviantes, a natureza das posturas com que as vítimas desses crimes serão atendidas pela sociedade; e, por derradeiro, o enfoque sobre o autor desses fatos desviantes (Shecaira, 2018, p.31).

A criminologia, dessa forma, possui como objetos de estudo o delito, o delinquente ou criminoso e a vítima. No âmbito do direito penal, o delito se configura como toda ação típica, ilícita e culpável. Na criminologia, esse conceito se amplia, saindo do âmbito do comportamento individual para o de uma problemática social. O delinquente, por sua vez, entendido como um pecador que optou pelo mal, na perspectiva da escola liberal clássica; visto como doente preso a suas tendências inatas, na perspectiva positivista, é entendido hoje como uma ser histórico, concreto, normal, que pode estar sujeito a influências do meio, mas não determinado por elas, sendo por isso capaz de transcender e superar as influências e condicionamentos aos quais esteve sujeito. Por fim, a vítima, inicialmente ignorada pelo direito penal, foi resgatada pela criminologia a ponto de hoje haver um campo de estudo dentro da ciência biopsicossocial totalmente dedicado a ela: a vitimologia. Para a criminologia hoje, trata-se o crime de um fenômeno seletivo, que atinge mais algumas pessoas do que outras, sendo importante buscar-se compreender a condição da vítima.

1.3.1 A Escola Liberal Clássica

Dentro desse contexto, ganha relevo a ideia de controle social, ao qual já se fez referência, entendido como o recurso de que a sociedade lança mão na busca do equilíbrio das relações por parte daqueles que a compõem. Ao se opor a uma norma jurídica ou produzir efeitos indevidos que a ela se opõem, uma conduta humana passa, então, a ser classificada como ilícita (Batista, 2007), passando a exigir, em nome da manutenção do equilíbrio social, uma resposta que se traduz numa sanção, por meio do controle social dito formal. Quando a sanção aplicada é uma pena, está configurado um crime. As sanções jurídicas podem possuir um caráter reintegrativo ou compensatório. No primeiro caso, visam a restabelecer o equilíbrio anterior à prática do ilícito, de forma real ou simbólica; no segundo caso, por meio da perda ou restrição de bens jurídicos ou direitos subjetivos, busca infligir ao responsável pelo ilícito um mal que vá além da reintegração ou da compensação que lhe seriam correspondentes. A pena é, pois, uma sanção de caráter retributivo, que possui, além disso, um caráter aflitivo (Batista, 2007). Reforça o mesmo autor que

o elemento que transforma o *ilícito* em *crime* é a decisão política – o ato legislativo – que o vincula a uma *pena*. Esse é o substrato das definições formais de crime, e ele nos revela que a pena não é simples “consequência jurídica” do crime, mas sim, antes disso, sua própria condição de existência jurídica (Batista, 2007, p. 44⁶).

⁶ Destaques feitos pelo autor.

Esclarece ainda Batista que uma segunda ordem de reação jurídica ao crime foi implantada na forma de medidas de segurança. Enquanto a pena tem na sua aplicação a suposição da culpabilidade do indivíduo, as medidas de segurança se baseiam no princípio da perigosidade, ou seja, se aplicariam com base não no que o indivíduo já fez, mas no que ele pode vir a fazer. O Código Penal brasileiro de 1940 adotou o regime binário – penas e medida – mas, com desempenho ineficaz, as medidas foram consideravelmente reduzidas em 1984, quando foi suprimido seu aspecto mais controverso, o da medida de segurança detentiva para imputáveis.

Para Baratta (2002) a criminologia tem em sua origem a função específica e prática de individualizar as causas da diversidade do comportamento criminoso, bem como os fatores que o determinam para, a partir desse ponto, possibilitar o seu combate, sobretudo com a intenção de modificar o delinquente, numa concepção positivista. Para esse autor, a criminologia se estrutura e nasce como ciência autônoma a partir da criminologia positivista. Como forma de enfrentar a criminalidade e como resposta penal a ela, essa corrente buscou estabelecer claramente “sinais antropológicos” da criminalidade, identificando os indivíduos em quem esses sinais aparecessem e separando-os em categorias. Seu objeto não é o crime propriamente dito, mas o sujeito que o comete, o homem delinquente – não por acaso o título da famosa obra do italiano Cesare Lombroso, a que já se fez referência.

Em sua origem, pois, a criminologia tem como específica função cognoscitiva e prática, individualizar as causas desta diversidade, os fatores que determinam o comportamento criminoso, para combatê-los com uma série de práticas que tendem, sobretudo, a modificar o delinquente. A concepção positivista de ciência como estudo das causas batizou a criminologia (Baratta, 2002, pp. 29- 30).

Essa orientação patológica e clínica ainda se faz presente nos nossos dias, uma vez que o modelo positivista de criminologia como estudo das causas ou dos fatores da criminalidade (paradigma etiológico) para individualizar as medidas adequadas para removê-los, intervindo sobretudo no sujeito criminoso (correcionalismo), permanece dominante dentro da sociologia criminal contemporânea” (Baratta, 2002, p. 30), com o que concordam Luengo, Sobral, Romero e Fraguera quando afirmam que “certo es que las heridas ‘lombrosianas’ siguen sangrando abundantemente” (2002, p. 16), e que igualmente os levantamentos deste estudo vêm confirmar, inclusive no que diz respeito a jovens em conflito com a lei, como se verá mais à frente.

Baratta (2002) estabelece um paralelo entre a escola liberal clássica e a criminologia positivista. A primeira é apontada como pioneira em relação à moderna criminologia e faz referência a teorias desenvolvidas no âmbito da filosofia política liberal clássica, sobre o crime, em diversos países europeus, entre fins do século XVIII e início do XIX. Já a segunda, desenvolve-se também na Europa, em fins do século XIX e início do XX, até por volta dos anos 1930, quando a criminologia contemporânea tende a superá-la.

Para a escola liberal clássica, o delinquente não era alguém diferente. Entendia o delito do ponto de vista estritamente jurídico como violação do direito e, por consequência, do pacto social que era a base do Estado e do direito. E o delito acontecia como resultado da vontade do indivíduo

e não de causas supostamente patológicas. Assim, o direito penal tinha a função de instrumento legal de defesa da sociedade. Não tinha por escopo intervir sobre o sujeito delinquente para modificá-lo. Essa escola se contrapunha ao *ancien regime*, inspirando-se em princípios radicalmente opostos: os princípios da humanidade, da legalidade e da utilidade.

Entre os autores que se destacam nessa escola, Baratta (2002) aponta Jeremy Bentham (Inglaterra), Anselm von Feurbach (Alemanha) e o já citado Cesare Bonesana, o Marques de Beccaria, e a escola clássica do direito penal na Itália.

Os princípios fundamentais da tradição italiana no domínio do direito penal, consolidados na escola clássica, têm como expoente Francesco Carrara e nascem de trabalhos de filósofos como Beccaria, Filangiere e Romagnosi, e assim a filosofia do direito penal forma as bases para a construção de uma ciência do direito penal.

Baratta (2002) aponta que a principal obra, que estrutura a filosofia do direito penal italiano é a de Carrara, que sintetiza todas as outras (*Programma del corso di diritto criminale*, uma obra em oito volumes, cujo último foi publicado em 1870), com quem nasce a moderna ciência do direito penal italiano. Carrara entendia que existe uma espécie de direito universal, que derivaria da “vontade do Criador” e ao qual se deveria sempre buscar. A isso ele distinguiu como a parte teórica do direito, uma espécie de idealização. A parte prática seria a aplicação disso, o direito positivo. Para ele, “o delito é um ente jurídico porque sua essência deve consistir, indeclinavelmente, na violação de um direito” (Carrara, *apud* Baratta, 2002, p. 36).

A distinção entre consideração jurídica do delito e consideração ética do indivíduo torna-se, pois, a base da qual parte Carrara para proceder a uma nova afirmação da tese de que a função da pena é, essencialmente, a defesa social. O fim da pena não é a retribuição – afirma Carrara – nem a emenda, mas a eliminação do perigo social que sobreviria da impunidade do delito. A emenda, a reeducação do condenado, pode até ser um resultado acessório e desejável, mas não sua função essencial, nem o critério para sua medida (Baratta, 2002, p. 37).

Enquanto para Carrara e a escola clássica o delito era um ente “juridicamente qualificado”, que era detentor de uma estrutura real, concreta e também de um significado jurídico próprio, para os positivistas, o delito era algo inseparável do delinquente, estando subordinado a causas biológicas, hereditárias e sociais. O expoente primeiro da escola positivista, Cesare Lombroso, se notabilizou por apresentar uma visão predominantemente antropológica da relação entre criminoso, crime e sociedade, embora não desconsiderasse fatores psicológicos. Em sua já citada obra *O homem delinquente*, apresenta o resultado de estudos que o conduziram à conclusão de que o criminoso era alguém diferente das pessoas normais, sendo possível identificá-lo por características físicas.

Antes dele, estudos já haviam indicado essa possibilidade. A Frenologia, do suíço Joseph Gaspard Lavater (1741-1801), que propunha determinar o caráter, características da personalidade e o grau de criminalidade de uma pessoa a partir da forma de sua cabeça, e a Fisiognomonia, do italiano Giovan Battista Della Porta (1535-1615), que estabelecia conexões entre as formas do rosto e o comportamento, são exemplos. O trabalho de Lombroso, porém, teve maior impacto.

Médico psiquiatra, ele teve intenso contato com criminosos com problemas mentais, tendo sido médico da penitenciária de Turim, dentre outras instituições. A partir de suas pesquisas, concluiu que o criminoso possuiria determinadas características físicas, fisiológicas e até psicológicas, relacionadas a aspectos vários, como, por exemplo, a fisionomia: “A fisionomia dos famosos delinqüentes reproduziria quase todos os caracteres do homem criminoso: mandíbulas volumosas, assimetria facial, orelhas desiguais, falta de barba nos homens, fisionomia viril nas mulheres, ângulo facial baixo” (Lombroso, 2007, p. 197). Entre características psicológicas, Lombroso dá especial atenção ao uso de tatuagens: “Destes homens que concentram no organismo humano tantas anomalias, como nos crimes, tanta constância nas reincidências, pretendo estudar a biologia e a psicologia. E começarei da característica que é mais psicológica do que anatômica: a tatuagem” (Lombroso, 2007, p. 30).

Assim, para esse autor, a tendência para o crime era algo determinado hereditariamente, atávico, sendo o criminoso um doente, não totalmente vítima do seu contexto sociocultural.

De acordo com Baratta (2002), essa visão passou a ser rechaçada pela criminologia contemporânea, a partir dos anos 1930, período que se caracterizou por uma tendência a superar o que ele chama de teorias patológicas da criminalidade, entendidas como aquelas que se baseavam em aspectos biológicos e psicológicos que diferenciariam os criminosos dos ditos “normais”, sujeitando os primeiros a um determinismo rígido:

A visão predominantemente antropológica de Lombroso (que, contudo, não negligenciava, como erroneamente certos críticos sustentam, os fatores psicológicos e sociais) seria depois ampliada por Garófalo, com a acentuação dos fatores psicológicos (a sua *Criminologia* é de 1905) e por Ferri, com a acentuação dos fatores sociológicos. Na *Sociologia criminale* (1900), Ferri ampliava, em uma completa e equilibrada síntese, o quadro dos fatores do delito, dispondo-os em três classes: fatores antropológicos, fatores físicos e fatores sociais. O delito era reconduzido assim, pela Escola positiva, a uma concepção determinista da realidade em que o homem está inserido, e da qual todo o seu comportamento é, no fim das contas, expressão. O sistema penal se fundamenta, pois, na concepção da Escola positiva, não tanto sobre o delito e sobre a classificação das ações delituosas, consideradas abstratamente e independentes da personalidade do delinqüente, quanto sobre o autor do delito, e sobre a classificação tipológica dos autores (Baratta, 2002, p. 39).

Batista (2007) aponta a visão estreita da criminologia positivista, cujo alcance se limitaria à etiologia do comportamento delitivo, sendo incapaz de questionar a construção política do direito penal, que estabelece como, por quê e para quê determinadas condutas são ameaçadas, em detrimento de outras; os interesses que há por detrás dessa determinação, que resultam, na prática, no fato de que uma classe social específica seja mais atingida pelo rigor da lei, e não outra.

Em uma perspectiva macrocriminológica, podem-se elencar seis teorias criminológicas, divididas em dois grupos: teorias da integração ou do consenso – escola de Chicago; teoria da associação diferencial; teoria da anomia; teoria da subcultura delinquente – e teorias do conflito – teoria do *labelling approach* e teoria crítica (Shecaira, 2018).

Já Baratta (2002) descreve e analisa uma série de teorias que são reunidas sob a denominação de criminologia liberal contemporânea. Nesse grupo estão incluídas ideias como as teorias psicanalíticas da criminalidade e da sociedade punitiva, teoria estrutural-funcionalista do desvio e da anomia, teoria das subculturas criminais, e também a teoria do *Labeling Approach* ou enfoque da reação social, negação do princípio do fim ou da prevenção e a teoria crítica. Sobre essas duas últimas nos deteremos em particular.

1.3.2 Do *Labeling Approach* à Criminologia Crítica

Partindo do princípio de que as relações sociais em que os indivíduos se inserem os condicionam reciprocamente, o *labeling approach* inverte as reflexões do plano da ação para o da reação.

O *labeling* se insere no que Garrido et al. (2001) reúnem sob a denominação de teorias do etiquetamento social: um conjunto de perspectivas criminológicas que se desenvolveram a partir dos anos sessenta do século XX e que, embora apresentem cada uma suas idiossincrasias, compartilham entre si alguns elementos importantes. Por exemplo: se opõem à chamada criminologia tradicional, que entendia o criminoso como uma realidade factual, um problema social a ser explicado e combatido com medidas diversas, o chamado paradigma do consenso. Ao contrário, se posicionam dentro do paradigma do conflito, que defende a ideia de que só existem delinquentes e a própria delinquência na medida em que os mecanismos de controle social os definem como tais. Outro aspecto em comum é que entendem que as leis e a justiça não são resultado da criminalidade presente na sociedade. Ao contrário disso, leis surgem justamente para definir certos comportamentos como desviantes (donde o etiquetamento) e esses comportamentos geralmente são típicos dos grupos socialmente vulneráveis, que são colocados à margem, num trabalho que é complementado pelo controle social formal. Assim, são esses mecanismos de controle social formal que definem e criam a delinquência presente na sociedade. Por fim, a principal perspectiva programática do *labeling approach* é reivindicar os direitos desses grupos marginalizados, buscando a transformação social e a ressignificação do que seja delinquência, ao invés de estudar os criminosos e sua conduta (Garrido et al., 2001).

Para as teorias anteriores, a distinção entre comportamento desviante e comportamento conforme a lei depende da definição legal adotada por determinada sociedade num dado momento histórico. As teorias do etiquetamento, por outro lado, apontam que é preciso considerar a atuação do sistema penal e das instâncias oficiais (polícia, judiciário) que o aplicam. Sob a atuação dessas instâncias, alguns são identificados com delinquentes (etiquetados) enquanto outros não, e, embora tendo apresentado o mesmo comportamento passível de punição, não são alcançados pela ação dessas instâncias (Baratta, 2002).

Assim, enquanto a criminologia tradicional partia de perguntas como “por que tais pessoas cometem crimes?” “Que tipos de pessoas são essas?” “Como podemos impedi-las de cometer novos delitos?”, o *labeling approach* passa a questionar: “O que é o crime?” “Por que algumas violações são consideradas crimes?” “Quais os processos de identificação de um ‘criminoso’?” “Quais as consequências da aplicação de uma pena?”.

Os estudos criminológicos a partir do *labeling* passam a ter sua base de reflexão voltada para o sistema de controle social e a forma como ele se exerce sobre diferentes grupos sociais. Chega-

se, assim, à ideia de que a intervenção da justiça criminal pode aprofundar a criminalidade, na medida que o controle formal se mostra discriminatório e seletivo, promovendo a estigmatização daqueles que a ele são submetidos. Uma vez ‘etiquetado’ com a pecha de ‘criminoso’, o indivíduo acaba sendo conduzido a se associar definitivamente ao crime.

Para o *labeling*, “não se pode compreender a criminalidade se não se estuda a ação do sistema penal, que a define e reage contra ela, começando pelas normas abstratas até a ação das instâncias oficiais” (Baratta, 2002, p. 86).

Garrido et al. (2001) apontam que um dos autores que maior influência teve sobre o *labeling* foi Erving Goffman, que, em 1961, publicou a obra cujo título em português foi *Manicômios, prisões e conventos* (Goffman, 1974), em que pretendeu examinar o impacto daquilo que denominou instituições totais sobre a vida dos internados nelas.

Para Goffman, as instituições de uma maneira geral apresentam a tendência a um certo isolamento. Ao examinar as instituições presentes na sociedade ocidental, percebe-se que em algumas esse isolamento é maior do que em outras e a isso ele chama de caráter total, “simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas, pântanos” (Goffman, 1974, p. 16). Essas são as instituições totais, que ele distribui, “grosso modo”, em cinco tipos, dos quais o terceiro é aquele organizado como forma de proteção da sociedade, livrando-a de tipos considerados perigosos, grupo do qual fazem parte prisões, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração (e unidades socioeducativas).

Garrido et al. (2001) destacam que para Goffman a instituição total se constitui em um ambiente que elimina a subjetividade do indivíduo, na medida que suprime a distinção entre o trabalho, o tempo livre e o descanso. Enquanto o cidadão normal realiza essas atividades em ambientes diferentes, acompanhado por pessoas diferentes, o interno de uma instituição total não, se vê sob uma cultura imposta, que lhe afeta a subjetividade.

Entre os anos 1955-1956, Goffman realizou um trabalho de campo no Hospital St. Elizabeths, em Washington (EUA), segundo ele, uma instituição federal que contava com pouco mais de 7000 internados. A partir de suas observações nessa instituição em particular, extraiu conclusões gerais sobre diversos tipos de instituições totais, analisando os sujeitos internados e as mudanças que efetuavam em suas reações, tornando-os produtos dos ambientes em que se encontravam internados, mais do que simples efeitos das patologias com que eram diagnosticados (Goffman, 1974).

É dessa forma que para as teorias do etiquetamento, a experiência de passar por uma prisão repercute profundamente na vida do indivíduo e na concepção que tanto ele quanto a sociedade desenvolvem a seu próprio respeito. Ao ser “classificado” como criminoso, mesmo que não o seja, o indivíduo etiquetado passa a representar, perante si mesmo e para a sociedade, o perigo que lhe foi atribuído. E esse etiquetamento atinge, de forma pontual, as classes sociais cultural e economicamente mais fragilizadas. O mesmo se pode afirmar sobre os jovens em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas, sobretudo as privativas de liberdade – seu peso sobre a autoimagem do jovem (pessoa em condição peculiar de desenvolvimento) tende a ser devastador, como também a visão que a sociedade passa a ter do indivíduo socioeducando.

Para Baratta (2002), há um salto qualitativo das teorias do etiquetamento para a criminologia crítica. Enquanto o *labeling approach* se limitaria a uma descrição dos processos de criminalização, a criminologia crítica procederia à interpretação desses processos, partindo de onde o etiquetamento para. A criminologia crítica estabelece uma relação entre os mecanismos seletivos que determinam os criminosos e potenciais criminosos com base em mecanismos seletivos que se estruturam sobre a estratificação social e a oposição entre as classes e a utilização desses mecanismos como recurso para conservação e reprodução das desigualdades sociais, garantindo a manutenção dos privilégios das classes superiores por meio da proteção dos seus interesses e até de uma imunização para os comportamentos lesivos dessa classe. Em contrapartida, garante-se o domínio sobre as classes subalternas por meio de sua criminalização. Chama a atenção assim, para a aplicação seletiva que caracteriza o direito penal:

...não só as normas do direito penal se formam e se aplicam seletivamente, refletindo as relações de desigualdade existentes, mas o direito penal exerce, também, uma função ativa, de reprodução e de produção, com respeito às relações de desigualdade. Em primeiro lugar, a aplicação seletiva das sanções penais estigmatizantes, e especialmente o cárcere, é um momento superestrutural essencial para a manutenção da escala vertical da sociedade. Incidindo negativamente sobretudo no *status* social dos indivíduos pertencentes aos estratos sociais mais baixos, ela age de modo a impedir sua ascensão social. Em segundo lugar, e esta é uma das funções simbólicas da pena, a punição de certos comportamentos ilegais serve para cobrir um número mais amplo de comportamentos ilegais, que permanecem imunes ao processo de criminalização. Desse modo, a aplicação seletiva do direito penal tem como resultado colateral a cobertura ideológica desta mesma seletividade (Baratta, 2002, p. 166).

O avanço da criminologia crítica em relação ao *labeling approach* se situa justamente na passagem da descrição de um fenômeno – a criminalidade – para sua interpretação. Nesse contexto, a prisão, que nasce como meio disciplinador da força de trabalho a ser absorvida pela fábrica (Foucault, 1997), se torna o ponto culminante de toda uma gama de processos de marginalização baseados no etiquetamento. Mas o autor vai além ao relacionar esses processos de marginalização com defeitos de socialização causados pela família disfuncional e a escola. Neste último caso, Baratta ressalta a semelhança entre o sistema prisional e o escolar no que diz respeito à conservação e à reprodução das desigualdades, na medida em que este, como aquele, seleciona, discrimina e marginaliza, reproduzindo a estrutura social, ao lançar mão de critérios de avaliação que incidem fortemente sobre crianças e jovens provenientes de estratos sociais inferiores, incapazes, em sua maioria, de atender as exigências da cultura imposta pelas classes dominantes. Os professores, como os juízes, baseariam suas avaliações em observações subjetivas, permeadas de preconceitos formados a partir de pontos como a origem dos avaliados.

Garrido et al. (2001) assentam a sustentação dos teóricos do conflito em Marx. A base da criminologia crítica está justamente em situar a análise do desvio e da criminalidade e sua relação com o controle social formal na estrutura da luta de classes, no confronto entre setores diversos e com interesses conflitantes. De acordo com eles:

Así como la constatación del desequilibrio de poder, histórico y presente, existente a favor de los estamentos más poderosos de la sociedad, que definen y estructuran el funcionamiento social, frente a los más desvalidos, que deben sumeterse a él. aunque este planteamiento ha adoptado formas y versiones diversas - y, más aún, las adopta en la actualidad - su punto de confluencia resalta la remisión a los macrofactores económicos, políticos y culturales que estructuran las sociedades industriales modernas, de factura neoliberal (Garrido et al., 2001, p. 379).

Baratta (2002), por sua vez, situa a base ideológica da criminologia crítica nos autores Georg Rusche e Otto Kirchheimer, que partem de um enfoque teórico marxista característico da Escola de Frankfurt, e em Michel Foucault, que realiza um enfoque teórico bem diferente do marxismo. Os dois primeiros estabelecem que o mercado de trabalho não se reduz a uma instituição econômica, sendo antes e ao mesmo tempo uma instância política e econômica, que, como tal, produz e alimenta a marginalização. A acumulação de capital e tudo que envolve esse processo requer a existência de instâncias marginais que alimentem permanentemente o “saco de exclusão”. Já em Foucault, o sistema punitivo agiria de forma indireta ao punir uma ilegalidade visível e faz isso para permitir uma ilegalidade invisível. Por outro lado, cumpre uma função direta: produzir a marginalidade para alimentar mecanismos econômicos associados à criminalização, como o tráfico de drogas, ou políticos, como a corrupção.

A homogeneidade do sistema escolar e do sistema penal corresponde ao fato de que realizam, essencialmente, a mesma função de reprodução das relações sociais e de manutenção da estrutura vertical da sociedade, criando, em particular, eficazes contra-estímulos à integração dos setores mais baixos e marginalizados do proletariado, ou colocando diretamente em ação processos marginalizadores. Por isso, encontramos no sistema penal, em face dos indivíduos provenientes dos estratos sociais mais fracos, os mesmos mecanismos de discriminação presentes no sistema escolar (Baratta, 2002, p. 175).

Esses aspectos serão retomados mais à frente, quando se analisar a situação específica de jovens em conflito com a lei cumprindo medidas socioeducativas de restrição de liberdade e o atendimento educacional a eles dirigido.

1.4 O NASCIMENTO DA PRISÃO

A pena privativa de liberdade como sanção penal surge por volta do século XVIII, quando se deram as importantes mudanças nas leis penais que relacionamos anteriormente, sobretudo a partir de Beccaria. Antes disso, na antiguidade, a prisão era recurso para reter o réu até que se definisse sua pena – não raramente, a pena capital – ou então enquanto se buscava, geralmente lançando mão da tortura, uma confissão ou informações mais detalhadas sobre o suposto delito.

A Idade Média viu surgirem dois tipos de prisão: a estatal e a eclesiástica (Silva & Correia, 2014). A primeira, de caráter político, se destinava a receber os inimigos do Estado, acusados de cometerem crimes contra o governo, mas que eram, em muitos casos, apenas inimigos dos governantes. Eles se dividiam entre os que estavam sob custódia, aguardando o julgamento, ou os condenados a prisão perpétua. Já a segunda, era destino dos monges rebeldes, sob o manto da caridade – a prisão era recurso de penitência e oportunidade ao exercício da meditação e seus ocupantes buscavam a purificação da alma. Essa denominação inspirou a ideia das “penitenciárias” como locais de retificação e purgação de erros, de penitência mesmo.

No início da Idade Moderna, surgiram na Europa instituições baseadas em um princípio moralizante e que pretendiam a recuperação dessa população marginalizada – as casas de correção. Elas surgiram na Inglaterra e na Holanda, sendo a mais antiga a casa de correção de Bridewell, em Londres, construída em 1552 e demolida em 1863 (Sierra López, 2007). Nessas instituições, eram recolhidos mendigos, vadios, prostitutas, menores delinquentes e até mesmo loucos, e nelas se buscava atingir três objetivos: a reclusão daqueles que incomodavam a sociedade, protegendo esta de sua eventual ação nociva, mas, principalmente, protegendo-a de sua presença incômoda; a busca pela “recuperação” dessas pessoas; e o aproveitamento econômico do trabalho dos internados. Estes eram submetidos a duras regras de disciplina, aliada a eventuais castigos corporais, um pouco de instrução e assistência religiosa, por meio dos quais se buscava sua recuperação.

Com o tempo, essas instituições passaram a receber também condenados por delitos mais graves, com penas mais longas e, assim, paulatinamente, o cárcere foi substituindo outras formas de penalização. “No decorrer dos séculos XVII e XVIII foi sendo criada, pouco a pouco, a instituição que os iluministas e reformadores do século XIX completariam, dando-lhe a forma final do cárcere” (Rodrigues, 2016, p. 73).

Mas foi esse cenário inicial que abriu caminho para as mudanças propostas por Beccaria e ao qual Foucault se refere como sendo um período de reformulação das leis penais:

É a época em que foi redistribuída, na Europa e nos Estados Unidos, toda a economia do castigo. Época de grandes “escândalos” para a justiça tradicional, época dos inúmeros projetos de reformas; nova teoria da lei e do crime, nova justificação moral ou política do direito de punir; abolição das antigas ordenanças, supressão dos costumes; projeto ou redação de códigos “modernos”: Rússia, 1769; Prússia, 1780; Pensilvânia e Toscana, 1786; Áustria, 1788; França, 1791, Ano IV, 1808 e 1810. Para a justiça penal, uma era nova (Foucault, 1997, p. 13).

Para esse autor, o período marca uma mudança na forma de encarar e punir crimes, com as punições perdendo o caráter de espetáculo e deslocando seu foco da maceração do corpo. Nesse sentido, Foucault destaca, entre muitas modificações, o desaparecimento do suplício:

De qualquer forma, qual é sua importância [o desaparecimento dos suplícios], comparando-o às grandes transformações institucionais, com códigos explícitos e gerais, com regras unificadas de procedimento; o júri adotado quase em toda parte, a definição do caráter essencialmente corretivo da pena, e essa tendência que se

vem acentuando sempre mais desde o século XIX a modular os castigos segundo os indivíduos culpados? Punições menos diretamente físicas, uma certa discricção na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal (Foucault, 1997, p. 13).

É dessa forma que, para Foucault, a disciplina do corpo se torna mais útil do que os métodos bárbaros de tortura e suplício. A pena assume, assim, um caráter de correção, mas Foucault vai além desse ponto e chama a atenção para o fato de que a intensidade da pena vai variando de acordo com quem seja o réu. Essa forma de atuação do direito penal vai sair da clandestinidade e assumir ares de teoria no final do século XX, quando o jurista alemão Günther Jacobs propõe o já citado Direito Penal do Inimigo.

Para Foucault, o afrouxamento da severidade das penas, visto pelo direito penal pelo aspecto quantitativo, significando “menos” sofrimento, “mais” humanidade, na verdade representou um “deslocamento do objeto da ação punitiva”, que vai do corpo para a alma:

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos — daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou — é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma (Foucault, 1997, p. 21).

Assim é que a pena passa a se fazer acompanhar por “medidas de segurança” que “não se destinam a sancionar a infração, mas a controlar o indivíduo, a neutralizar sua periculosidade, a modificar suas disposições criminosas” (Foucault, 1997, p. 23). Quando se atinge a alma do indivíduo, nada mais se faz do que atingir sua essência, aquilo que ele é e que não se confundia com o ato criminoso, mas passa a confundir-se. A alma passa a ser julgada juntamente com o crime e a punição legal recai “não mais simplesmente sobre as infrações, mas sobre os indivíduos; não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão, ou possam ser” (Foucault, 1997, p. 23).

Essa revisão no sistema penal resultou no nascimento do cárcere como conhecemos hoje.

Rusche e Kirchheimer (2004) trabalham esse assunto e são inclusive citados por Foucault, que se refere ao “grande trabalho” deles que, de acordo com o filósofo francês, vem na direção de ajudar a entender que a penalidade não seja uma maneira de simplesmente reprimir os delitos, tendo aqueles dois autores estabelecido uma relação entre os diversos “sistemas punitivos e os sistemas de produção em que se efetuam” (Foucault, 1997 p.28).

Rusche e Kirchheimer (2004) trabalham a mesma ideia de que, antes desse período, a prisão existia apenas como um anteparo da pena em si – geralmente a pena capital. Apontam esses autores que a mudança de finalidade teve relação com a expansão do capitalismo e as novas exigências que este impunha à sociedade. Afirmam:

Os métodos de punição começaram a sofrer uma mudança gradual e profunda em fins do século XVI. A possibilidade de explorar o trabalho de prisioneiros passou a receber crescentemente mais atenção, com a adoção da escravidão nas galés, deportação e servidão penal através de trabalhos forçados; as duas primeiras por um certo tempo, a terceira como precursora hesitante de uma instituição que tem permanecido até o presente (Rusche & Kirchheimer, 2004, p. 43).

As galés eram grandes barcos a remo, cuja movimentação demandava um esforço muito grande por parte dos remadores. Essa era uma atividade considerada vil e muito arriscada, o que tornava difícil o recrutamento de homens livres para desempenhá-la. E a demanda por remadores era acentuada uma vez que navios grandes, chamados *Galéasse*, requeriam 350 homens para tocá-los e os barcos menores, 180. Já a deportação consistia no envio de criminosos para as colônias e destacamentos militares distantes. Assim, antes do processo de reclusão como hoje conhecemos, o aproveitamento de mão de obra criminoso já era feito nas galés e por meio da deportação de criminosos, que eram enviados para as colônias e destacamentos militares distantes.

Esses autores estabelecem uma relação entre a transição do modo de produção feudal para o capitalismo, por meio do mercantilismo, e o surgimento da prisão. Assinalam que, no final da Idade Média não havia exiguidade de força de trabalho, pelo menos nas cidades, o que fazia com que o preço da mão-de-obra, e, por extensão, a valorização da própria vida humana, fossem baixos. Guerras religiosas e outras questões internas dos países acabaram resultando em redução da população economicamente ativa, a partir de meados do século XVI. A população só voltaria a crescer na segunda metade do século XVII, e ainda assim, lentamente. A situação chegou a tal ponto que, na Holanda, proprietários pagavam salários tão altos a seus empregados que estes apresentavam nível de vida superior ao de seus patrões. Na Alemanha, a destruição resultante da Guerra dos Trinta Anos provocou tamanha escassez de mão-de-obra qualificada que empresas tiveram de encerrar suas atividades (Rusche & Kirchheimer, 2004). Nesse contexto, as mudanças econômicas resultantes do mercantilismo acabaram conduzindo à recuperação no valor atribuído ao indivíduo e fizeram com que o Estado buscasse uma aplicação mais prática da força de trabalho à sua disposição, chegando-se assim ao uso da força de trabalho do criminoso.

Em fins do século XVI, a crescente escassez de força de trabalho pressionou a mudança no tratamento dos pobres. Tal mudança refletiu-se em atitudes quanto à mendicância expressas em escritos contemporâneos. Encontramos num panfleto de 1641 que ostentava o título sugestivo de “O Remédio de Stanley: o caminho para reformar mendigos, ladrões, salteadores, punguistas; um compêndio para mostrar que o ócio, o pecado de Sodoma, é a pobreza e a miséria deste reino: escrito por gente boa movida pela vontade de honrar a Deus e o bem público de ricos e pobres” (Rusche & Kirchheimer, 2004, p. 66).

Essa situação, desencadeou o surgimento de leis que procuravam forçar os pobres a trabalhar, ao invés de preferirem a mendicância, situação que poderia ocorrer dados os baixos salários e condições de trabalho insalubres. Em busca de uma forma que fosse mais humana de tratar a repressão à vadiagem, a legislação instituiu então as citadas casas de correção.

Carcer enim ad continendos homines non ad puniendos habet debit (As prisões existem apenas para prender os homens e não para puni-los). Este é o princípio dominante por toda a Idade Média e o início da Idade Moderna. Até o século XVIII, as grades foram simplesmente o lugar de detenção antes do julgamento, onde os réus quase sempre perdiam meses ou anos até que o caso chegasse ao fim (Rusche & Kirchheimer, 2004, pp. 94-95).

A nova forma de pensar que nasceu das ideias de Howard, Beccaria e Bentham afetou não apenas o direito penal como um todo, como igualmente teve seus reflexos no conceito e finalidade da prisão, conduzindo ao cárcere como entendemos hoje, mas também com reflexos na própria estrutura física dos edifícios destinados a recolher os criminosos.

Nesse sentido destacou-se inicialmente a obra de John Howard, que publicou *The State of Prison in England and Wales*, em 1777.

Homem profundamente religioso, Howard teve vida obscura até perto dos 50 anos, quando foi designado Alto Xerife do condado de Bedfordshire. Tratava-se de um cargo honorífico – quem de fato suportava o peso real da posição era o sub-xerife. Para surpresa de todos, porém, Howard, aos 46 anos (o que era considerado idade avançada na época) se envolve totalmente com a função e, apesar de sua saúde frágil, viaja visitando prisões pela Europa, passando, então, a defensor de uma ampla reforma no sistema carcerário a partir da defesa de melhores condições de vida para os presos.

Embora suas ideias não tenham sido levadas, pelo menos de início, à execução, Howard foi considerado o “apóstolo da humanização das prisões” (Rodrigues-Magariños, 2005) e seu trabalho foi, em parte, continuado por Bentham.

Filósofo criador do utilitarismo, o inglês Jeremy Bentham propôs um modelo de construção que denominou o panóptico.

O utilitarismo se baseia em três pontos: a conquista do bem-estar como foco; a avaliação das consequências; e o cálculo quase que matemático da felicidade individual e coletiva, por meio da medição dos níveis de prazer e dor de cada ação ou alternativa. Em exemplo forte do que poderia significar essa “medição” é o trazido por Reyes (2017), citando Michael Sandel, que estabelece uma comparação: na Roma antiga os primeiros cristãos eram oferecidos em sacrifício no Coliseu, jogados aos leões, sob o êxtase de uma plateia numerosa. Confrontando-se o prazer dos espectadores com a dor dos cristãos, os primeiros se sobressairiam, por estarem em maior número, e, seguindo esse raciocínio, não haveria razão para não sacrificar os cristãos, pelo contrário: esse prazer maior poderia justificar a prática da tortura e morte deles.

Fiel aos princípios que esboçou para o utilitarismo, Bentham concebeu um projeto arquitetônico que visava otimizar o uso dos recursos estatais com base na expansão do processo de inspeção. Esse modelo poderia ser aplicado tanto a prisões quanto a hospitais e escolas e se baseava no princípio de que o indivíduo sob controle não tivesse como verificar a efetividade ou não desse controle, de modo a estar sempre sob a possibilidade da vigilância sem, contudo, ter como checá-la. O vigilante, por sua vez, gozaria da vantagem de poder ver sem ser visto, observar no anonimato, quando lhe aprouvesse, seguro de que o indivíduo sob sua vigilância não teria como perceber ou não essa atuação.

De forma añadida, el proyecto involucra una serie de ventajas colaterales: vigilancia omnipresente – dado que la presencia de inspectores no es comprobable visualmente por los presos, la idea de que estén en la torre central puede ser tan eficaz como su presencia real –, eficacia organizativa entre los inspectores, facilidad de participación de los jueces y magistrados – ya que se elimina para sus visitas la repugnancia y el peligro –, maximización del tiempo, facilidades para la comunicación, seguridad del edificio – contra maquinaciones internas y ataques exteriores –, ahorro de servicio doméstico y de distribución del agua, entre otros muchos aspectos (Reyes, 2017, p. 187).

Assim, Bentham pregava a maximização da utilidade econômica que se poderia ter explorando a mão-de-obra do sentenciado, mesmo que isso significasse uma maior carga de dor a ele. A pena se fundamentava, dessa forma, no princípio da pura intimidação, sendo considerada a melhor pena aquela que melhor respondesse à finalidade de prevenção do delito por meio do horror que a pena a ele imposta inspirasse (Sierra López, 2007).

Apesar disso, Bentham era defensor dos direitos humanos e pretendia, com seu projeto, proteger a vida dos apenados. Na visão de Reyes (2017, p.193), o panóptico de Bentham “emerge como algo más que ‘una simple idea arquitectónica’: es la materialización coherente de un modelo moral sobre la sociedad que, en último extremo, está abocado a limitar el alcance de los derechos humanos”.

O projeto de Bentham influenciou a construção de penitenciárias na Europa e nos Estados Unidos e introduziu a prática do isolamento, do silêncio e do trabalho como bases para a pena de prisão.

Nos Estados Unidos, essas penitenciárias consagraram dois modelos de execução da pena: o da Pensilvânia, também conhecido como filadélfico, e o de Auburn. 3

O primeiro, propunha que os presos ficassem isolados nas celas. Sua base filosófica pregava a maximização do arrependimento do réu por meio da meditação religiosa e foi criado por um protestante inglês, Willian Penn, *quacker*. O caráter ético-religioso desse sistema tinha por objetivo reconciliar o condenado com Deus e consigo mesmo utilizando-se do isolamento, do ascetismo, por isso, a única leitura permitida era a da Bíblia (Sierra López, 2007). Algumas penitenciárias que adotaram esse sistema permitiam que os presos trabalhassem individualmente em suas celas durante o dia (Rodrigues, 2016).

Esse modelo, conforme Foucault (1997), se tornou o mais famoso justamente porque se ligava às inovações políticas do sistema americano e entrou em decadência quando os produtos fabricados pelos presos perderam espaço no mercado. Eles obedeciam a um esquema rudimentar, do tipo *public account*, em que o preso trabalhava isoladamente em sua cela, realizando um trabalho manual e sem investimento em maquinário, que poderia melhorar a produção. Nesse sistema, os lucros com a venda dos produtos fabricados ficavam com o Estado. Como as mercadorias produzidas eram de qualidade inferior, com o tempo foram deixando de ser lucrativas. Por outro lado, o estilo de reclusão, com o isolamento absoluto dos presos, fez crescer os casos de suicídio e de loucura na população carcerária. Tudo isso, junto, conduziu o modelo ao esgotamento (Cavalcanti, 2019).

Foi assim que surgiu a penitenciária de Auburn, no estado de Nova York, em 1819. Ali se praticava o trabalho em conjunto durante o dia e o detento era isolado apenas à noite, sendo, porém, proibido que os presos se comunicassem entre si. Foi bem mais rigoroso que o filadélfico, pois impunha castigos corporais a quem infringisse a regra do silêncio e o preso se via isolado do mundo, uma vez que não lhe era permitido receber visitas nem mesmo de seus familiares (Sierra López, 2007).

O sistema adotado em Auburn exigiu mudanças estruturais, já que a penitenciária deveria dispor de locais para o trabalho coletivo e para as refeições, também servidas em grupos. O sistema adotado foi o *contract system*, em que havia um empresário no interior do cárcere, que organizava a produção, comercializava as mercadorias e garantia uma remuneração parcial ao preso, introduzindo a progressão parcial de regime (Cavalcanti, 2019).

Contudo, a tentativa de transformar o cárcere em instituição produtiva fracassou. Os produtos fabricados pelos presos contavam com as vantagens de serem livres de tributação e resultado de um trabalho não remunerado. Com isso, eram inseridos no mercado a preços abaixo dos que eram praticados pela indústria, o que gerou revoltas e manifestações dos sindicatos operários, que se opunham ao trabalho realizado na prisão, e tiveram sua produção aos poucos desestimulada.

No cenário brasileiro, a primeira penitenciária a ser construída foi a Casa de Correção do Rio de Janeiro, em 1850, que foi também a primeira da América. Antes disso, a prisão não estava entre os principais componentes dos mecanismos de castigo e punição. Os condenados aguardavam a execução de suas penas detidos em cadeias municipais ou centros de confinamento ou de detenção (Rodrigues, 2016).

Uma grande mudança se daria no mundo das prisões a partir da década de 1970, num movimento que começou nos Estados Unidos e teve reflexos em outras partes do mundo, inclusive no Brasil. Essa mudança resultou num aumento exponencial da população carcerária, fruto de um processo que Wacquant (1999; 2003; 2012; 2013) denomina de penalização de pobreza.

Após a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, ganhou força a teoria proposta por John Maynard Keynes (1883-1946), que pregava uma maior intervenção do Estado na economia. O chamado keynesianismo, aliado ao sistema fordista de produção na indústria, dominou as economias capitalistas centrais, e gerou o chamado Estado de Bem-Estar Social, caracterizado por um maior investimento estatal para a seguridade social, garantindo acesso da população a saúde, educação, e o aumento dos gastos públicos, voltados principalmente para geração de empregos por meio de obras. A crise vivida pelo capitalismo na década de 1970, que combinou desemprego e

inflação acelerada, acabou por afetar o keynesianismo, abrindo espaço para o pensamento político-econômico neoliberal, caracterizado pela ideia do estado mínimo, o que significou corte nos investimentos estatais na área social (Cavalcanti, 2019).

Analisando esse período nos Estados Unidos, Wacquant (2003, p. 55) afirma:

A destruição deliberada do Estado social e a hipertrofia súbita do Estado penal transatlântico no curso do último quarto de século são dois desenvolvimentos concomitantes e complementares. Cada um a seu modo, eles respondem, por um lado, ao abandono do contrato salarial fordista e do compromisso keynesiano em meados dos anos 70 e, por outro, à crise do gueto como instrumento de confinamento dos negros em seguida à revolução dos direitos civis e aos grandes confrontos urbanos da década de 60. Juntos, eles participam do estabelecimento de um “novo governo da miséria” no seio do qual a prisão ocupa uma posição central e que se traduz pela colocação sob tutela severa e minuciosa dos grupos relegados às regiões inferiores do espaço social estadunidense. Desenha-se assim a figura de uma formação política de um tipo novo, espécie de “Estado centauro”, cabeça liberal sobre corpo autoritário, que aplica a doutrina do “*laissezfaire, laissez passer*” ao tratar das causas das desigualdades sociais, mas que se revela brutalmente paternalista e punitivo quando se trata de assumir as consequências.

Anos depois, em 2013, Wacquant, aprofundando seus estudos da questão, acrescenta que esse conjunto de fatores impulsionou

a implantação de uma política de pobreza disciplinar unindo o restritivo “*workfare*” (bem-estar em troca de trabalho) e o expansivo “*prisonfare*” que transformou os Estados Unidos em campeão mundial indiscutível de encarceramentos, com 2,4 milhões atrás das grades (representando um quarto da população carcerária do planeta) e quase 8 milhões sob supervisão da justiça, (...). Os Estados Unidos também se tornou um grande exportador de categorias punitivas penais, discursos e políticas: com a ajuda de uma rede transnacional de usina de ideias pró-mercado, espalhou-se a sua norma agressiva de policiamento chamada “tolerância zero”, a chantagem judicial através da barganha em negociações, o encarceramento rotineiro de pequenos infratores de drogas, sentenças mínimas obrigatórias para os reincidentes, e reformatórios para jovens em torno do mundo como parte de um pacote de política neoliberal, alimentando uma tempestade global de lei e ordem (Wacquant, 2013, p. 276).

Esse movimento de Lei e Ordem teve início na década de 1990, quando se elegeu prefeito de Nova York Rudolph Giuliani. Ele deu início a uma campanha de “tolerância zero” em relação às desordens de rua e aos pequenos delitos. Baseou-se numa suposta teoria das vidraças quebradas (*broken windows theory*), formulada por James Q. Wilson, em 1982, e popularizada pelo *Manhattan Institute*, segundo a qual se deveria buscar reprimir duramente os pequenos delitos a fim de se evitar os grandes. Essa teoria, de acordo com Wacquant (1999), nunca provada

cientificamente, desencadeou um processo de penalização dos mais pobres, uma vez que atingiu moradores de rua, prostitutas, pequenos traficantes, pichadores, mendigos, e de aumento considerável da população carcerária. As autoridades da cidade e os órgãos da imprensa local e internacional exaltaram o “sucesso” da nova abordagem, desconsiderando que atribuíam precipitadamente a queda nos índices de criminalidade na cidade a essa política, que os índices haviam começado a cair três anos antes de sua implantação, e que também haviam sido registrados em outras cidades, onde ela não havia sido adotada, como Boston e Chicago (Wacquant, 1999). De Nova York, a “tolerância zero” ganhou o mundo, semeando a ideia de guerra ao crime, traduzida como uma guerra a esses grupos sociais marginalizados, ao qual viriam se somar os imigrantes, completando o quadro.

Já no final daquela década, o Brasil registrava sua adesão a essa política. Em 1999, o então governador de Brasília, Joaquim Roriz, anunciava a implantação da tolerância zero na capital federal por meio da “contratação imediata de 800 policiais civis e militares suplementares, em resposta a uma onda de crimes de sangue do tipo que a capital brasileira conhece periodicamente” (Wacquant, 1999, p. 20).

O que se percebe ao longo dessa trajetória toda desde quando a prisão se tornou instrumento de penalização é que o seu uso se voltou, ainda que não oficialmente, à vingança da sociedade contra aqueles que num determinado momento histórico a incomodavam, sem que de fato contribuísse seja para a redução da criminalidade, a ressocialização dos condenados e muito menos sua reabilitação. Embora represente um certo “refinamento” na forma de punir, quando se considera a realidade brasileira, marcada por presídios superlotados e cuja estrutura física, salvo raras exceções, beira a ruína, a prisão continua sendo uma forma de impor sofrimento ao acusado de prática de delito. Se não há mais o suplício explícito, o preso continua sendo supliciado, além de física, moralmente, na medida em que assume a condição de “outro”, de “inimigo”.

Louk Hulsman, um dos grandes representantes do abolicionismo penal, logo no início de seu livro *Penas perdidas*, relata que Luis IX, rei de França, escreveu contra a guerra, dizendo que não se deveria guerrear os ingleses, já que se tratava de iguais, seres humanos também. Por outro lado, se deveria entrar em guerra contra os árabes, porque eles não eram nada, não pertenciam ao “Corpo Místico” da Igreja (Hulsman & De Celis, 1993). Da mesma forma, a sociedade hoje age em relação àquela parcela “incômoda”, que Bauman (2005), chama de “refugo”, os indesejáveis. Estabelece-se a dualidade “nós” contra “eles”, sendo que atualmente essas fronteiras estão sendo retratadas e retraçadas de maneira mais rígida ainda, estabelecendo-se uma espécie de disputa por território, espaço e hegemonia.

“Nós”, afirma o sociólogo polonês, somos os consumidores, “eles” são os parasitas, o inimigo a ser combatido e para o qual as atenções devem estar voltadas. Embora parte significativa do dinheiro que é movimentado diariamente no mundo provenha de fontes ilícitas, das máfias e grupos criminosos organizados, os governos preferem apontar suas armas para os pequenos delitos e se lançar em guerras infinitas, impossíveis de lutar e de vencer, mas que mantém a atenção da população sob controle, passando a impressão de que se está trabalhando em busca da sempre desejada “segurança pública”.

Nesse contexto, a prisão assume papel importante como depósito para o refugo indesejável, que, como refugo, precisa de contêineres. Citando Garland, Bauman (2005, p. 108) sintetiza:

O sistema penal fornece esses contêineres. (...) Na melhor das hipóteses, a intenção de “reabilitar”, “reformatar”, “reeducar” e devolver a ovelha desgarrada ao rebanho é ocasionalmente louvada da boca para fora – e, quando isso acontece, se contrapõe ao coro raivoso clamando por sangue, com os principais tabloides no papel de maestros e a liderança política fazendo todos os solos. De forma explícita, o principal e talvez único propósito das prisões não é ser apenas um depósito de lixo qualquer, mas o depósito final, definitivo. Uma vez rejeitado, sempre rejeitado. Para um ex-presidiário sob condicional ou *sursis*, retornar à sociedade é quase impossível, mas é quase certo retornar à prisão. Em vez de orientar e facilitar o caminho “de volta à comunidade” para presidiários que cumpriram sua pena, a função dos agentes de condicional é manter a comunidade a salvo do perigo perpétuo temporariamente à solta.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já se fez referência, há movimentos que têm questionado o direito penal e buscado alternativas de modo a superar seus problemas crônicos, como essa questão relacionada à prisão, entre eles o Direito Penal Mínimo, o Garantismo Penal, de Luigi Ferrajoli e o Abolicionismo Penal, que nos chamou a atenção.

Estudando o assunto, o abolicionismo, em seu doutorado, Lemos (2018) afirma ser mais apropriado falar-se em “abolicionismos”, no plural, sendo que, “nas Ciências Criminais do ocidente, convencionou-se denominar de Abolicionismo Penal um movimento de produções teóricas iniciadas na década de 1970, tendo três autores principais de referência: Thomas Mathiesen, Nils Christie e Louk Hulsman” (Lemos, 2018, p. 12).

Hulsman, no livro citado anteriormente, aponta que o direito penal possui um certo caráter *nonsense* e para trabalhar essa ideia, recorda os romanos antigos, que se orientavam pelo voo dos pássaros ou pelo exame das entranhas de aves sacrificadas, para concluir que, a seu modo, o direito penal funciona da mesma forma. Direito, interpretação das entranhas de aves, astrologia, tudo isso forma “um sistema que tem sua lógica própria, uma lógica que não tem nada a ver com a vida ou com os problemas das pessoas” (Hulsman & De Celis, 1993, pp. 22-23). É dessa maneira que ele propõe o abolicionismo do sistema penal como um tipo de política criminal com a proposta de eliminação do sistema penal. Não a abolição do direito penal como perspectiva normativa metodológica, mas sim do sistema penal como poder punitivo, que deve ser substituído por instâncias intermediárias ou individuais de solução de conflitos.

Lemos (2018) destaca três acontecimentos que contribuíram para o surgimento do abolicionismo: o despontar de grupos de auxílio a presos em várias partes do mundo, em resposta às críticas às condições gerais das prisões; o movimento de reforma psiquiátrica, que nasceu na Itália sob o comando de Franco Basaglia e na Inglaterra com Ronald D. Laing e que iniciava a chamada luta antimanicomial; e o ambiente de forte contestação política que se instaurou no período posterior à década de 1960, destacando-se os movimentos contra a Guerra do Vietnã, nos Estados Unidos, e as revoltas que marcaram capitais europeias em 1968, além das lutas de resistência às ditaduras implantadas na América Latina. Basta lembrar que, em 1968, a ditadura brasileira editava o Ato Institucional nº 5, o famigerado AI-5, que endureceu ainda mais o regime.

Surgem, assim, discursos que trabalham o abolicionismo penal e que têm em comum a ideia de abolir a justiça penal, mas que não apresentam uma visão única sobre o porquê abolir e nem mesmo como abolir (Lemos, 2018).

Dada a força que tem o sistema penal hoje na sociedade, falar-se em sua abolição pode soar utópico, caráter que Hulsman nega. Na verdade, argumenta que utópica é a prisão, na medida em que se propõe a algo impraticável, um produto que nunca conseguiu entregar – recuperar, reeducar o preso e ressocializá-lo.

Todos esses aspectos negativos da prisão e as reflexões de Bauman e Hulsman podem ser aplicadas, sem alterações, ao universo do direito penal juvenil. Os centros de internação para jovens em conflito com a lei têm cumprido o papel de autênticas prisões, inclusive na visão dos próprios adolescentes, conforme as entrevistas e questionários aplicados nesta pesquisa constatarem e se verá nos capítulos 5 e 6.

Se a sociedade ainda se encontra distante da possibilidade de algo alternativo ao direito penal ou de um abolicionismo penal, o sistema socioeducativo se apresenta como uma instância mais acessível a esse tipo de discussão em função do que propõem as medidas socioeducativas. Isso, porém, exige que se encare, sem máscaras, as crises que vive o Estatuto da Criança e do Adolescente – de implementação, de interpretação e de sua própria existência e sobrevivência como instância legal – sobre o que se falará mais detidamente no terceiro capítulo. Antes disso, no próximo capítulo, vamos conhecer o percurso da legislação penal brasileira que conduziu ao ECA.

2 A LEGISLAÇÃO PENAL BRASILEIRA VOLTADA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: MARCOS DE UM PERCURSO

Para se ter uma noção mais clara do significado que teve a definição de um Direito da Criança e das implicações que isso trouxe à sociedade, compreende-se como necessário um retrospecto, analisando-se a problemática do adolescente em conflito com a lei sob uma perspectiva histórica – este o propósito do presente capítulo.

Para tanto, se fará uma incursão pela legislação brasileira relacionada à criança e ao jovem em conflito com a lei anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, começando pelas ordenações do Reino, passando pelos códigos do Império e da República, para nos determos com mais vagar nos códigos de menores de 1927 e 1979, sem perder de vista o contexto histórico de cada documento.

Que o direito penal não é uma ciência exata e sua aplicação não segue os padrões de uma prova do tipo objetiva, em que cada questão apresenta uma alternativa correta, a qual descarta completamente as demais, cremos já ter ficado sobejamente demonstrado. Esse princípio, porém, precisa ser levado em conta quando se considera que a legislação penal relacionada a crianças e adolescentes não pode ser dissociada de um contexto maior, de que fazem parte a legislação penal de adultos e o próprio contexto histórico em que se desenvolveu.

2.1 BRASIL: AS ORDENAÇÕES NO PERÍODO COLONIAL (1500)

No período colonial brasileiro, todo o regime jurídico da colônia se regia pela legislação de Portugal. Em matéria penal e processual penal, houve as chamadas ordenações, que foram três: Afonsinas, Manuelinas e Filipinas. As primeiras, vigoraram até 1521, e não tiveram aplicação no Brasil já que, até essa data, não haviam se estabelecido núcleos colonizadores nas novas terras. As ordenações Manuelinas vieram em seguida e valeram por cerca de 80 anos. Mas as que tiveram de fato importância e aplicação efetiva no país que se formava foram as ordenações Filipinas, que vigoraram por mais de 200 anos (Sposato, 2011), até 1830, quando foi promulgado o Código Criminal do Império (Código Criminal, 1830).

Essas ordenações estão diretamente relacionadas ao direito penal do antigo regime, com tudo aquilo que o caracteriza. Tinha-se um amplo quadro de criminalizações, punições exageradamente severas, heterogêneas (com penas variando de acordo com o apenado) e cruéis e ausência do princípio da legalidade. Assim, o delito é confundido com a ideia de pecado e o processo penal se

volta a viabilizar a condenação do indivíduo. Veja-se, como exemplo, o que diz o Livro 5, título 2 (Dos que arrenegam ou blasfemam de Deus, ou dos santos), das ordenações Filipinas:

Qualquer que renegar, descrer, ou pezar (sic)⁷ de Deus, ou de sua Santa Fé, ou disser outras blasfêmias, pela primeira vez, sendo Fidalgo, pague vinte cruzados, e seja degredado um ano para a África.

E sendo Cavaleiro, ou Escudeiro, pague quatro mil reis, e seja degradado um ano para a África.

E se for peão, deem-lhe trinta açoites ao pé do Pelourinho (...) (Codigo Philippino, 1870).

Ocorre que, longe da metrópole, o que significa longe da fiscalização da metrópole, a lei aqui era aplicada de forma irregular. A colônia estava dividida em Capitânicas Hereditárias⁸, que eram entregues à administração de um donatário. Este tinha direitos e deveres, entre os quais o de aplicar a lei – em tese, as ordenações. Essa lei não era muito conhecida e então se aplicava o que se achava que era a lei ou se acreditava que ela determinava. Os juizes assim se copiavam muito e nas lacunas de interpretação da lei portuguesa, acaba-se por lançar mão de uma espécie de senso comum – “em casos tais costuma-se aplicar a pena tal” – o que conduzia a um “achismo”, a uma ação baseada no “bom senso”, invariavelmente prejudicial a quem se queria punir, especialmente se pobre (Zaffaroni & Pierangelli, 2015).

Estudando o assunto, Carvalho Filho (2004) ressalta que as ordenações se caracterizavam pela severidade máxima, com a mutilação sendo algo comum, como também a pena de morte, que podia sofrer variações – da mais à menos grave. Assim, o réu poderia ser condenado a uma de quatro penas de morte: 1) morte cruel – a execução era feita lentamente, com alternados suplícios; 2) morte atroz – além da execução, poderiam ser acrescentados outros agravantes – confisco de bens, queima do cadáver, esquartejamento (como se deu, no Brasil, com Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, em 1792); 3) morte simples – em geral por degolação ou enforcamento, o mais das vezes direcionada às classes mais humildes, dado o seu caráter humilhante; e 4) morte civil – com a eliminação da vida civil e dos direitos de cidadania. Frederico o Grande, da Prússia, após ler o Livro V das Ordenações Filipinas, teria questionado se em Portugal ainda haveria alguém vivo (Zaffaroni & Pierangelli, 2015).

Segundo Carvalho Filho (2004), contudo, havia a citada baixa efetividade das punições, o que decorria de “conflitos de competência”, um tipo de burocracia que entravava os processos, prolongando-os indefinidamente. Havia também a prática massiva do perdão por parte do monarca, o que lhe dava grande poder: ele era, ao mesmo tempo, o senhor da condenação e da graça. Essa prática do perdão era utilizada pelos portugueses como recurso para povoamento de áreas ermas,

⁷ Nesta e em outras transcrições a seguir, foi respeitada a ortografia em vigor na época.

⁸ Sistema administrativo implantado no Brasil pelos portugueses em 1534 e que dividia o país em 15 grandes faixas horizontais de terra, entregues a capitães-donatários.

inicialmente no próprio país (vilas como Marvão, Sabugal e Miranda eram considerados locais de refúgio, os chamados “coutos” – lugares onde se poderiam asilar os criminosos). O Brasil também foi utilizado para esse fim. Com exceção de quatro crimes – heresia, traição, sodomia e moeda falsa –, qualquer um que tivesse sido condenado por outro crime, no Brasil, não poderia ser preso ou sequer acusado. Esse tipo de prática foi estabelecido formalmente pela justiça portuguesa, havendo inclusive na historiografia tradicional a ideia de que a formação pretensamente “defeituosa” do povo brasileiro seria resultado, em parte, da vinda em massa para cá de indivíduos notoriamente criminosos.

Os governadores e seus ouvidores dispunham do poder de julgar escravos, o “gentio”, “peões e cristãos e homens livres”, até em caso de “morte natural”, mas a necessidade do povoar era imperiosa. Duarte Coelho, donatário da capitania de Pernambuco, escreveu pelo menos quatro cartas ao rei reclamando da vinda dos degredados, “que nenhum fruto nem bem fazem na terra”, revelando essa contradição. Diria ele em 1546: “[...] o que Deus nem a natureza remediou, como eu posso remediar, Senhor, senão com cada dia os mandar enforcar [...]” (Carvalho Filho, 2004, p. 183).

As Capitanias Hereditárias funcionavam como estados independentes e os governadores e seus ouvidores tinham autonomia para julgar determinadas categorias – escravizados, gentios, peões e cristãos e homens livres. Isso dificultava as coisas porque não havia ideia de conjunto e ação coletiva, o que resultava na proliferação dos crimes. Em 1549, foi instalado o governo-geral, entregue a Tomé de Souza, e o poder judicial fracionado entre os donatários foi em parte revogado.

Os relatos da administração Tomé de Souza indicam que ele exerceu o poder de punir conforme as conveniências do momento. Ainda no ano da fundação de Salvador, morto um colono por um índio e exigida a entrega do “criminoso”, este, por ordem do governador-geral, foi amarrado à boca de um canhão e atirado “pelos ares, desfeito em pedaços” (Carvalho Filho, 2004, p. 184).

Havia, assim, o perdão por conveniência e o castigo se restringia especialmente a índios, escravizados e peões. O pelourinho, uma coluna de pedra onde eram punidos e expostos os criminosos, era símbolo de justiça e muitos ficavam presos indefinidamente nesses locais enquanto aguardavam julgamento, quando ainda não havia prisões.

Em 1557, um alvará limitou muito o poder judicial das capitanias e, no século XVII, a instalação do Tribunal da Relação, na Bahia, acentuou essa perda de poder.

Isso viria a se modificar ao longo do século XVIII, quando o poder de condenar à morte os mais pobres, sem a possibilidade de apelo, seria transferido, pouco a pouco, a governadores e

ouvidores das capitanias por meio da criação de juntas de justiça, que tinham a função de eliminar a impunidade.

São raros os casos de relatos de punição criminal no Brasil, tanto no período colonial quanto no Império, envolvendo membros da elite. Por outro lado, entre os das classes subalternas, a justiça era frequentemente implacável. Como exemplo do que viria a se repetir com relativa “naturalidade” posteriormente até o presente, em novembro de 1822, 51 negros de um quilombo foram executados na Bahia sem direito a qualquer processo. Já em Belém, na província do Pará, 256 soldados e paisanos, envolvidos em “desordens”, foram cruelmente massacrados nos porões de um navio, tendo apenas quatro deles sobrevivido (Carvalho Filho, 2004).

Crianças e adolescentes não ficavam imunes a essa crueldade. Em relação ao tratamento dirigido a menores infratores, por exemplo, as Ordenações Filipinas trazem, em seu Livro 5, título 135 (Quando os menores punidos por os delitos que fizerem) a seguinte redação:

Quando algum homem, ou mulher, que passar de vinte anos cometer qualquer delicto, dar-lhe-á a pena total, que lhe seria dada, se de vinte e cinco anos passasse. E se for de idade de dezessete anos até vinte, ficará ao arbítrio dos julgadores dar-lhe a pena total, ou diminuir-lha. E neste caso olhará o julgador o modo com que o delicto foi cometido e as circunstâncias dele, e a pessoa do menor, e se achar em tanta malícia, que lhe pareça que merece pena total, dar-lhe-á, posto que seja de morte natural. E parecendo-lhe que não a merece, poder-lhe-á diminuir, segundo qualidade, ou simpleza, com que achar, que o delicto foi cometido. E quando o delinquente for menor de dezessete anos cumpridos, posto que o delicto mereça morte natural, em nenhum caso lhe será dada, mas ficará ao arbítrio do julgador dar-lhe outra menor pena (Codigo Philippino, 1870, Livro 5, título 135).

Dessa forma, as ordenações Filipinas estabelecem que os jovens adultos, de 21 a 25 anos, receberiam pena total, como a dada aos adultos. Para os que apresentassem de 17 a 21 anos, havia o sistema de “jovem adulto”, e poderiam receber a pena total ou tê-la diminuída, o que seria decidido pelo julgador com base em critérios vagos (olhar o modo como o delicto foi cometido, as circunstâncias dele e a pessoa do menor, “se achar em tanta malícia, que lhe pareça que merece pena total”) (Saraiva, 2016).

Há que se destacar ainda, que alguns crimes considerados mais graves recebiam punições que atingiam a descendência do condenado, podendo afetar crianças e adolescentes que não tinham nenhuma relação com o fato considerado criminoso. A sodomia, por exemplo, era considerada crime e, como punição, o réu deveria

ser queimado, e feito por fogo em pó, para que nunca de seu corpo e sepultura possa haver memória, e todos os seus bens sejam confiscados para a Coroa de nossos Reinos, posto que tenha descendentes, pelo mesmo caso seus filhos e netos ficarão

inabilitados e infames, assim como os daqueles que cometem crimes de lesa-majestade (Codigo Philippino, 1870, Livro V, título 13).

Assim é que, sob a determinação das Ordenações Filipinas, a responsabilidade penal no Brasil Colônia tinha início aos 7 anos e acima dos 17 já se podia seguir a regra válida para os adultos, podendo haver um abrandamento da pena ou mesmo a aplicação da pena de morte.

Saraiva (2016) estabelece uma relação entre a determinação dessa idade (os sete anos) com questões religiosas:

Havendo naquele tempo uma Igreja oficial, que era a Igreja Católica, primados do Direito Canônico presidiram a jurisdição do Estado. Pelo tradicional catecismo católico, a idade da razão era alcançada aos sete anos. Também do ponto de vista do Estado, no início do século XIX, sete anos era o marco da responsabilidade penal (Saraiva, 2016, p. 30).

A determinação dessa idade, sete anos, para início da imputabilidade penal se torna ainda mais significativa se considerarmos o enorme contingente de crianças abandonadas que se tinha à época e a omissão do Estado no que diz respeito ao atendimento a essas crianças. Estudando a assistência prestada à infância abandonada no Brasil, Marcílio (1998) estabelece uma evolução dividida em três fases:

A primeira fase, de caráter *caritativo*, estende-se até meados do século XIX. A segunda fase – embora mantendo setores e aspectos caritativos – evoluiu para o novo caráter *filantrópico*, e está presente, a rigor, até a década de 1960. A terceira fase, já nas últimas décadas do século XX, surge quando se instala entre nós o *Estado do Bem-Estar Social*, ou o Estado-Protetor, que pretende assumir a assistência social da criança desvalida e desviante (Marcílio, 1998, p.132)⁹.

De acordo com essa pesquisadora, a fase caritativa teve inspiração religiosa e foi marcada pela atuação da Igreja Católica e de ricos e poderosos, que buscavam, por meio de doações e ações individuais e coletivas, diminuir o sofrimento dos mais pobres, ao tempo em que almejavam garantir a remissão para suas almas e um lugar no paraíso, no Além, bem como reconhecimento social.

As ordenações Manuelinas já determinavam, desde o século XVI, que as Câmaras ou Conselhos Municipais criassem os órfãos e desvalidos, com recursos próprios. Marcílio (1998) caracteriza essa como sendo a maneira formal desse atendimento, havendo ainda duas outras

⁹ Destaques feitos pela autora.

maneiras, uma também formal e outra informal. A outra maneira formal de atendimento era por meio das Santas Casas de Misericórdia. As Câmaras tinham autonomia para firmar convênios com instituições, com a anuência real, para delegar a elas esse atendimento, e isso era feito, com a concessão desse serviço a essas instituições.

As Santas Casas de Misericórdias eram praticamente a única assistência institucionalizada voltada para a população mais pobre e para as crianças abandonadas se dividiam em dois tipos básicos: os Recolhimentos para Meninas Pobres e as Rodas e Casas de Expostos. Casa dos Enjeitados, Casa da Roda, Casa dos Expostos, Roda dos Expostos ou simplesmente Roda era um tipo de instituição de caridade que possuía no seu muro de entrada um dispositivo cilíndrico com uma divisória ao centro e uma parte voltada para o exterior que, quando girada sobre seu eixo, era direcionada para o interior da instituição. Isso permitia que ali fossem *depositadas* crianças por alguma razão enjeitadas, sem que se identificasse o depositante.

A primeira Roda foi criada no Brasil em 1726, em Salvador, na Bahia, primeira capital do País, pelo vice-rei (Civiletti, 1991) e, de acordo com Marcílio (1998), ao apresentar-se no *Congrès International de la Protection de l'Enfance*, em 1882, Romão Mattos Duarte, que fundara a Casa dos Expostos do Rio de Janeiro, em 1738, informa a existência de Rodas em quase todas as províncias brasileiras. Esse instrumento era muito usado por escravas, que não queriam que seus filhos fossem escravos também – melhor entregá-los ao futuro incerto da Roda do que tê-los na certeza da escravidão –, e também por donos de escravos, que entregavam os filhos de suas escravas à Roda, a fim de evitarem o incômodo de terem a criança junto à mãe, atrapalhando seu desempenho no serviço. Durante o período colonial, foram criadas três rodas – além das de Salvador e Rio de Janeiro, também Recife ganhou a sua roda em 1789.

Nas Rodas, os bebês de até três anos eram cuidados por amas-de-leite mercenárias e depois voltavam para as Casas de Expostos, que buscavam meios de inseri-los em casas de família. Aí estava a maneira informal de atendimento a crianças abandonadas.

O Brasil desenvolveu uma tradição de as famílias criarem filhos alheios, tornando-se essa prática amplamente difundida, aceita e até mesmo valorizada, dentro dos princípios cristãos da prática da caridade. Mas, embora houvesse, sim, forte componente religioso no ato, havia também muito de outros interesses não tão cristãos. Numa sociedade escravista, os expostos que eram acolhidos pelas famílias poderiam representar mão de obra gratuita. Assim, ao acolher um exposto – o que muitas vezes se fazia acompanhar de ajuda financeira do Estado – a pessoa poderia ter também outras vantagens econômicas traduzidas na mão de obra gratuita, inclusive com tendência de ser mais produtiva do que a escravizada em função dos laços de afeição e gratidão que se estabeleciam (Marcílio, 1998).

Mas o fato de ser acolhido por uma família não garantia ao exposto ser criado em melhores condições do que na Roda. Eram comuns os casos de maus-tratos, a ponto de a Postura Municipal da cidade do Rio de Janeiro, já no Império, abordar a questão e estabelecer multa de 30 mil réis a quem impusesse castigos corporais a um filho de criação que lhe deixasse marcas ou ferimentos.

Além disso, o fato de uma família acolher um exposto não significava que ele se tornava filho adotivo, mas tão-somente filho de criação, condição em que frequentemente ficava de fora da herança quando falecia o pai.

2.2 O CÓDIGO CRIMINAL DO IMPÉRIO (1830)

Após a independência do Brasil, em 1822, nasce a primeira codificação penal realmente brasileira. Zaffaroni e Pierangeli (2015) fazem referência a ela como sendo concebida sob a inspiração de ideias iluministas. Era o Código Criminal¹⁰ de 1830, que nasceu no rastro da Constituição outorgada pelo imperador Dom Pedro I em 25.03.1824, a única do Império, igualmente inspirada em ideias liberais vindas especialmente da França e dos Estados Unidos. A respeito dessa Carta Magna, destacam os autores:

Assim, é de destacar: ‘II – Nenhuma lei será estabelecida sem utilidade pública’ (...), enquanto o inciso III fixava o princípio da irretroatividade da lei, que veio constituir uma das precisas garantias do direito humano de liberdade.

Além desses dispositivos, outros de significativa importância merecem ser lembrados: ‘XIII – A lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporções dos merecimentos de cada um’; ‘XIX – Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis’; ‘XX – Nenhuma pena passará da pessoa do delinquente. Portanto, não haverá em caso algum confiscação de bens, nem a infâmia do réu se transmitirá aos parentes de qualquer grau que seja’; ‘XXI – As cadeias serão seguras, limpas e bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos réus, conforme suas circunstâncias, e natureza de seus crimes’ (Zaffaroni & Pierangeli, 2015, pp. 215-216).

Essa Constituição de 1824 preconizava em seu artigo 179 (do qual fazem parte os itens citados por Zaffaroni e Pierangeli acima), item XVIII: “Organizar-se-á quanto antes um código civil e criminal, fundado nas sólidas bases da justiça e equidade”.

Partindo-se dessa ideia, em 1827 são apresentados dois projetos de códigos criminais, um de Bernardo Pereira de Vasconcelos e outro de José Clemente Pereira. Esses projetos foram votados em 1829 e foi escolhido o de Bernardo Pereira de Vasconcelos, (Zaffaroni & Pierangeli, 2015) que se formara pela Universidade de Coimbra, onde foi aluno de Melo Freire. Este havia ficado

¹⁰ Nilo Batista (2007, pp. 43-45) esclarece que a expressão *direito penal* prevaleceu sobre *direito criminal*, que é mais antiga e gradualmente foi sendo substituída pela primeira, empregada pela primeira vez em 1756 e se popularizando após a promulgação do código penal francês, em 1810. Uma das variáveis a se considerar nessa mudança é a influência da escolha feita pelo legislador. No Brasil, no Império, recomendou a Constituição de 1824 que se elaborasse um *código criminal*; já na República, a opção foi por um código penal.

conhecido como “Beccaria Português”. Assim, Vasconcelos trouxe para o Brasil as ideias iluministas, presentes no projeto de código que ele apresentou.

Como consequência, o primeiro código brasileiro, sancionado em 16 de dezembro de 1830, registrado em 07 de janeiro de 1831 e publicado no dia seguinte, se tornou modelo, não apenas para os outros códigos da América Latina (e esse foi o primeiro código autônomo do continente), mas teve também grande repercussão na Europa, chegando a ser traduzido para o francês e a influenciar o código espanhol de 1848-1850, dado seu grande rigor técnico (Zaffaroni & Pierangeli, 2015, p. 218).

Apresentava avanços, mas se adequava à sociedade escravocrata de então e também contemplava ainda a pena de morte, reservada apenas a casos muito graves. Se antes ela era aplicada de forma indiscriminada, agora assumia ares de exceção, não de regra.

A esse respeito, Carvalho Filho assinala:

Não fosse o paradoxo da escravidão, da pena de açoite, poder-se-ia dizer que adotamos um regime punitivo tecnicamente liberal. A incidência da pena de morte foi drasticamente reduzida (apenas para casos de homicídio, latrocínio e rebelião de escravos), as execuções passaram a ser realizadas de forma austera, sem o espetáculo da mutilação e da exposição do cadáver, com os julgamentos se efetivando por um conselho de jurados formado por doze cidadãos, todos “eleitores” (o que, na época, significava dispor de poder econômico) e de “reconhecido bom senso e probidade” (Carvalho Filho, 2004, p. 189).

Conforme esse mesmo autor, a pena de morte não foi de todo abolida por causa da escravidão. Entendia-se que essa era uma forma de conter, pelo exemplo, a ação criminosa de negros. Em 1835, chegou a ser editada uma lei que criava um estatuto jurídico especial para os escravos, que eram considerados, então, os principais “inimigos” da sociedade.

A fase que vai do nascimento dos códigos liberais do século XIX até as primeiras legislações específicas para menores é denominada de etapa penal indiferenciada. “Esta fase do pensamento caracteriza-se por considerar os menores de idade praticamente da mesma forma que os adultos, fixando penas atenuadas e misturando nos cárceres adultos e menores na mais absoluta promiscuidade” (Shecaira, 2015, p.28). Assim, em relação aos menores, o Código de 1830 estabelecia que a responsabilidade penal de adolescentes começava aos 14 anos e se estendia até os 17.

Consoante às disposições do Código Criminal do Império, aos infratores na faixa etária dos 14 (catorze) aos 21 (vinte e um) anos de idade, as penas seriam atenuadas, sendo que aos menores de 17 (dezessete) anos concedia-se penas de cumplicidade, o que implicava na substituição de penas muito severas por outras, como por exemplo a substituição da pena de morte por pena de galés, consistente na

imposição de trabalhos forçados, executados com calceta nos pés e correntes de ferro (Sposato, 2011, p. 19).

Na faixa dos 7 aos 14 anos, há uma imputabilidade relativa, sendo que abaixo de 7 anos há a inimputabilidade. O código adota um sistema biopsicológico para punição das crianças na faixa de 7 a 14 anos, o que significa dizer que os agentes seriam julgados com base na sua capacidade de *discernimento*, podendo ser, inclusive, recolhidos às casas de correção pelo tempo que o juiz entendesse conveniente, contanto que a internação não excedesse a idade de 17 anos. Nesse sentido, o referido código enuncia:

Art. 10 – Também não se julgarão criminosos:

§1º- os menores de quatorze annos.

(...)

Art. 13 – Se se provar que os menores de quatorze annos, que tiverem commetido crimes, obrarão com discernimento, deverão ser recolhidos ás casas de correcção, *pelo tempo que ao Juiz parecer*, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezesete annos (Codigo Criminal, 1830, pp. 14/15¹¹).

Na parte que trata dos atenuantes para os crimes (título I, capítulo III, seção II) o §10 do artigo 18 traz o seguinte texto: “Ser o delinquente menor de vinte e um annos. Quando o reo for menor de dezesete annos e maior de quatorze, poderá o juiz, *parecendo-lhe justo*, impôr-lhe as penas de complicitade (Codigo Criminal, 1830, p. 20¹²).

Como se vê, critérios discricionários altamente subjetivos e que abrem espaço para toda ordem de preconceitos. “Por esse critério – o discernimento – podia justificar-se a punição de uma criança de oito anos, o que foi objeto de inúmeras críticas” (Shecaira, 2015, p. 29). Como provar que o menor agiu ou não com discernimento? Como caracterizar esse discernimento? Na Idade Média, havia na Europa uma prática que ilustra bem a falta de critérios objetivos para se determinar o discernimento. Trata-se do teste da Maça de Lubeca: quando uma criança ou adolescente era pego acusado de prática de crime, oferecia-se a ele uma maça e uma moeda. Se preferisse a maça, seria considerado inocente, pois agira sem malícia; já se preferisse a moeda, estaria caracterizada a malícia, portanto, o discernimento (Bazzanella & Borguezan, 2014; Saraiva, 2016). Aliás, essa questão do discernimento será objeto de calorosas discussões na elaboração de documentos posteriores.

Entretanto, Karyna Sposato (2013), baseando-se nos estudos de Magalhães Noronha, destaca que o Código de 1830 apresenta um avanço que não é registrado nem na legislação francesa de

¹¹ O grifo é nosso.

¹² Grifos nossos.

1810 e nem na napolitana de 1819, que lhe serviram de inspiração. Trata-se da previsão da menoridade como circunstância atenuante.

Ainda no período imperial, há que se destacar o que Saraiva (2016) aponta como marco na luta pelos direitos da infância, que foi a instituição da Lei do Ventre Livre, Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei n. 2.040, 1871). A proposta da lei foi feita pelo gabinete conservador, presidido pelo visconde do Rio Branco, e apresentada na Câmara em maio daquele ano, sendo objeto de discussões e controvérsias. Na verdade, apenas os dois primeiros artigos tratavam diretamente da libertação dos filhos recém-nascidos de escravas, sendo que os oito artigos restantes tratavam de assuntos relacionados aos escravos adultos.

O parágrafo primeiro do artigo primeiro da referida lei especifica que:

Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (Lei n. 2.040, 1871).

A edição dessa lei, criou, na interpretação de Saraiva (2016), duas categorias: a do escravizado por tempo determinado (21 anos) e a do “abandonado para ser livre em instituições de acolhimento” (Saraiva, 2016, p. 34).

A sua promulgação significou um passo tímido na direção da abolição da escravatura, mas foi suficiente para gerar um estado de tensão pelos possíveis efeitos de sua aplicação na sociedade, conforme acentua Pinheiro (2014). De acordo com essa pesquisadora, a partir da entrada em vigor da lei, nasceu, nas décadas de 1870 e 1880, um debate político em torno do futuro das crianças beneficiadas por ela – que fim levariam? Que risco significavam para a sociedade? Houve, sobretudo na década de 1880, uma crescente preocupação das autoridades policiais e jurídicas com o aumento da população infantil nas ruas e com a possível relação desse fato com o crescimento da criminalidade infanto-juvenil.

Já no ocaso do período imperial, em 1854, o Governo aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (Decreto nº 1331-A, de 17/02/1854) (Rizzini, 1995b), que seria o equivalente à atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n. 9.394, 1996). Esse decreto regulamentava, entre outros pontos, a profissão de professor (as mulheres solteiras, p. ex., só poderiam exercer o magistério com a idade mínima de 25 anos – art. 16); o

funcionamento das escolas e a ligação do ensino com a Igreja. Estabelecia, entre outros pontos, multa “de 20\$ a 100\$” aos pais, tutores, curadores ou protetores que deixassem meninos (a referência é apenas aos indivíduos do sexo masculino), que não tivessem impedimento físico ou moral, sem acesso ao ensino pelo menos do primeiro grau (artigo 64). O artigo 62, estabelece a criação de asilos para abrigar menores:

Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.

Em quanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos parochos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos districtos, com os quaes o Inspector Geral contractará, precedendo approvação do Governo, o pagamento mensal da somma precisa para o supprimento dos mesmos meninos (Decreto n. 1.331-A, 1854).

Começava a se desenhar, então, o tratamento que seria dado aos pequenos indesejáveis e a preocupação com “a formação do indivíduo, tornando-o útil para a sociedade e para o Governo” (Rizzini, 1995b, p. 244). Apesar da lei, porém, o primeiro asilo só foi criado em 1875 – o Asilo de Meninos Desvalidos, considerado por Irma Rizzini como a principal iniciativa do governo imperial em benefício da infância desvalida.

2.3 O PERÍODO REPUBLICANO (1889)

A Proclamação da República se deu sem sobressaltos, sem mortos, sem luta, uma prova de que a monarquia realmente já não vinha muito bem (Castro, 2000).

A República, proclamada em 15 de novembro de 1889 pelo Marechal Deodoro da Fonseca, representa, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade com o Império. Ruptura na forma de governo, continuidade no conteúdo. Ruptura com a forma pessoal de governar do Imperador, mas continuidade das relações clientelistas e coronelistas, que sustentavam o poder com trocas de favores, com uma combinação do localismo com o uso da máquina estatal em função dos setores exportadores (Faleiros, 1995, p. 53).

Se o Código Criminal do Império significou um avanço em termos de legislação no Brasil, o mesmo não se pode dizer do documento que o substituiu. Com a Proclamação da República, um novo código foi redigido, e em 11 de outubro de 1890, o decreto 847 determinava que se observasse esse novo Código, que vigorou até 31 de dezembro de 1941.

Curiosamente, esse código foi elaborado antes da nova constituição, só aprovada em 1891, o que dá indícios de um documento apressado e sem o mesmo rigor técnico do anterior (Rizzini, 1995a; Zaffaroni & Pierangelli, 2015). E foi dada justamente à sua falta de rigor técnico que esse Código necessitou de sucessivas emendas e correções, a ponto de, em 1932, haver a necessidade da chamada Consolidação das Leis Penais, de Vicente Piragibe, e, posteriormente, sob o regime ditatorial do Estado Novo, instaurado pelo golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, novo Código, um projeto de Alcântara Machado, foi sancionado em 7 de dezembro de 1940, entrando em vigor no início do ano de 1942.

Mas aquele código, denominado Código Penal dos Estados Unidos do Brasil (Decreto n. 847, 1890), surpreendeu ao rebaixar a inimizabilidade absoluta de 14 para os nove anos (art. 27, § 1º), “numa época de franco debate sobre a prevalência da educação sobre a punição para a criança” (Rizzini, 1995a, p. 117). Resumidamente, o novo Código estabelecia: até os nove anos, inimizabilidade; de nove a 14 anos poderiam ser punidos se o juiz entendesse que tinham agido com discernimento; de 14 a 17, o discernimento seria sempre presumido; e de 17 a 21 anos, a mesma pena aplicada aos adultos, mas de forma atenuada (Santos, 2010).

O início da República foi acompanhado de aumento nos índices de criminalidade. A abolição da escravatura e a vinda de imigrantes europeus garantiam a presença abundante de mão-de-obra, contribuindo para a consolidação das relações de produção capitalistas. Contudo, não havia emprego para todos – e nem todos se mostravam capacitados para os empregos que surgiam, principalmente em São Paulo, cidade que assistia a um intenso processo de industrialização e de expansão urbana desordenada. A cidade, que possuía cerca de 30 mil habitantes em 1870, viu sua população saltar para 286 mil em 1907. O crescimento da criminalidade torna a ocorrência de crimes parte do cotidiano das cidades, aumentando os conflitos urbanos. Do início do século XX até 1916, a cidade de São Paulo registrou um coeficiente de prisões por dez mil habitantes de 207,32 maiores e 275,14 menores. (Santos, 2010).

A natureza dos crimes cometidos por menores era muito diversa daqueles cometidos por adultos, de modo que entre 1904 e 1906, 40% das prisões de menores foram motivadas por “desordens”, 20% por “vadiagem”, 17% por embriaguez e 16% por furto ou roubo. Se comparados com os índices da criminalidade adulta teremos: 93,1% dos homicídios foram cometidos por adultos, e somente 6,9% por menores, indicando a diversidade do tipo de atividades ilícitas entre ambas as faixas etárias. As estatísticas mostram que os menores eram responsáveis neste período por 22% das desordens, 22% das vadiagens, 26% da “gatunagem”, 27% dos furtos e roubos, 20% dos defloramentos e 15% dos ferimentos³. Estes dados indicam a menor agressividade nos delitos envolvendo menores, que tinham na malícia e na esperteza suas principais ferramentas de ação; e nas ruas da cidade, o local perfeito para pôr em prática as artimanhas que garantiriam sua sobrevivência (Santos, 2010, posição 4229).

Dessa forma, as discussões em torno do tratamento dado à criança em conflito com a lei seguiram acalorados e a alternativa que se apresentava como mais viável era a inclusão da criança no mercado de trabalho. A ideia de que o trabalho era um recurso eficiente para a formação do cidadão honesto não foi exclusividade desse período, mas nele teve inegável amparo da sociedade e do governo. Em 1891, o Decreto n. 1.313, de 17 de janeiro, estabelecia providências para regularizar o trabalho de menores em fábricas do Rio de Janeiro. Entre outros pontos, esse decreto estabelecia que os menores do sexo feminino de 12 a 15 anos e os do sexo masculino de 12 a 14 poderiam trabalhar no máximo sete horas por dia, não consecutivas, e os adolescentes de 14 e 15 anos, até nove horas por dia. Os de oito a dez anos poderiam trabalhar no máximo três horas por dia, e os de dez a 12, quatro horas. Os menores não poderiam executar atividades que os expusessem a risco de morte, tais como limpeza e direção de máquinas em movimento ou qualquer trabalho que exigisse deles esforço excessivo.

Outra lei a destacar é o Decreto n. 145, de 11 de dezembro de 1893, que autorizava o Governo a fundar uma colônia correcional que teria como objetivo, expresso logo no seu primeiro artigo, a correção de vadios, vagabundos e “capoeiras” por meio do trabalho, sendo que essas classes compreenderiam (art. 2º, §1º):

Os indivíduos de qualquer sexo e qualquer idade que, não estando sujeitos ao poder paterno ou sob a direção de tutores ou curadores, sem meios de subsistência, por fortuna própria, ou profissão, arte, officio, ocupação legal e honesta em que ganhem a vida, vagarem pela cidade na ociosidade (Decreto n. 145, 1893).

O país queria cuidar da sua infância, mas se atrapalhava na efetivação desse desejo, perdendo-se entre a infância abandonada e a delinquente, e a República instaura uma nova forma de enfrentamento da situação, com um caráter marcadamente higienista. Rizzini (1995b, p. 246) cita expressão de um juiz de direito da época, Ataulfo de Paiva, afirmando que a assistência pública voltada para a infância nesse período inicial da República vinha como um tipo de “caridade jurídica”, cujas características marcantes eram desorganização, efemeridade e nulidade em termos de efeitos.

De fato, a assistência oficial nesse período é marcada pelo caráter caritativo que se traduzia na implantação de instituições de internato. Essa prática, o internato, era comum no país, inclusive sendo utilizada pelas classes mais abastadas. A diferença é que, enquanto os mais ricos enviavam seus filhos para instituições bem aparelhadas, que os preparavam para assumir as posições de destaque e de comando no corpo social, os pobres (delinquentes, viciosos, abandonados, na linguagem da época), eram quando muito preparados para ocuparem posições subalternas.

No Brasil, esse cuidado – em alguns aspectos, a *boa intenção* desse cuidado – também veio à tona, com uma preocupação especial em relação à criança pobre, desvalida e abandonada. No cuidado com a criança residia a esperança de construção de uma sociedade melhor, mas essa ideia abrigava também uma espécie de cuidado e proteção em relação à própria sociedade, já que a figura

do “menor delinquente” já surgia na mídia de então como forte candidata ao posto de inimigo número um da segurança. Essa situação fez com que recaísse sobre as famílias a atenção do governo. A ideia era de que a falta de estrutura familiar, gerava delinquentes. Nesse sentido, Passetti afirma:

A difusão da ideia de que a falta de família estruturada gestou os criminosos comuns e os ativistas políticos, também considerados criminosos, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes. Por isso é que desde o tempo dos imigrantes europeus – que formaram os primeiros contestadores políticos – até o dos migrantes nordestinos – que criaram os mais recentes líderes dos trabalhadores –, o Estado nunca deixou de intervir com o objetivo de conter a alegada delinquência latente nas pessoas pobres (Passetti, 2010, posição 6967).

Nota-se presente, já nesse período, a preocupação com a eliminação dos indesejáveis, para os quais se criaram instituições para internação dos menores “abandonados”, “delinquentes”, “viciosos” – os asilos, colônias, institutos, reformatórios, escolas correcionais e premonitórias e patronatos agrícolas. Todas tinham em comum a preocupação higienista de “expurgar” os indesejáveis do convívio social, e a busca por “reformatar”, “recuperar” e educar o menor, se possível preparando-o para exercer alguma função subalterna na engrenagem social.

Rizzini (1995b), cita alguns exemplos. Entre eles, o caso da Colônia Correcional Dois Rios, na Ilha Grande, Rio de Janeiro. Ela foi criada em 1903, destinada a receber “menores viciosos” a partir de nove anos. Um ano após sua instalação, a colônia foi visitada por uma comissão de notáveis, que voltou impressionada com o nível de promiscuidade que viu na convivência entre detentos adultos e crianças. Se atualmente, com os recursos da tecnologia e com toda uma conscientização da sociedade a respeito da necessidade de proteção da infância ainda são descobertos casos escabrosos de pedofilia, o que não devem ter sofrido naqueles tempos remotos crianças e adolescentes literalmente abandonados nas mãos de adultos que delas poderiam se servir das formas mais torpes possíveis.

Essa Colônia foi oficialmente extinta em 1914, mas teve uma inexplicável capacidade de resistência e só foi de fato desativada com a implantação do Código de Menores de 1927. Isso porque ela atendia bem aos interesses de parte da sociedade, aquela que defendia a aplicação do poder coercitivo e punitivo sobre menores – ficava numa ilha, bem distante dos olhares de todos, para onde os indesejáveis podiam ser mandados e onde poderiam ficar de qualquer jeito, sem que a visão de sua possível degradação incomodasse olhares mais sensíveis.

Outra dessas instituições foi a Escola Correcional Quinze de Novembro, que trazia expressamente em seu regulamento a quem se destinava: “Sendo a Escola destinada a gente desclassifica, a instrução ministrada na mesma não ultrapassará o indispensável à integração do internado na vida social” (Rizzini, 1995b, p. 251).

Outro modelo foram os Patronatos Agrícolas, criados pelo governo na década de 1920 e até 1930 vários deles foram criados, vinculados ao Departamento Nacional do Povoamento e, depois, ao Ministério da Agricultura, e, ao todo, funcionaram 20 patronatos. A fórmula, porém, se esgotou rápido e em 1933 eles foram fechados, sendo mantidos apenas cinco, em Minas Gerais (Rizzini, 1995b).

Essas instituições tinham defensores e críticos. Os primeiros, condenavam a forma como o projeto era executado, mas viam nele – a “fórmula dos asilos e dos recolhimentos” – a solução para o problema da infância delinquente. Rizzini (1995b), refere-se a Franco Vaz, que, em obra publicada em 1905, referia-se ao discurso do então presidente da República Rodrigues Alves (1902-1906) em que o político manifestava sua convicção de que “numa cidade moderna e saneada era preciso também uma população expurgada de seus piores elementos” (Vaz *apud* Rizzini, 1995b, p. 248). Os termos empregados deixam clara a visão elitista de uma sociedade em que não havia lugar para todos. Os indesejáveis, o expurgo (justamente o termo que viria a ser utilizado por Bauman no século XXI) não tinha “alma”, valor, importância por si mesmo.

Já entre os críticos, destaca-se a figura de alguém que não era professor ou médico (“cientista”), mas engenheiro: André Rebouças. Ele publicou um livro tecendo severas críticas a tudo o que dava sustentação a essas instituições “educacionais”, falando expressamente em “obediência passiva”, “rigor militar”, “ordem” e até mesmo criticando a religião, com sua doutrina “humilhante e depravadora” (Rizzini, 1995b, p. 250).

Por outro lado, o final do século XIX e início do XX foi marcado por uma série de eventos que vieram chamar a atenção para a infância mundo afora. Saraiva (2016) faz referência ao Caso Marie Anne, ocorrido em Nova Iorque, em 1896. Marie Anne era uma criança de nove anos que sofria maus-tratos intensos por parte de seus pais. Para o direito civil, não havia diferença entre uma criança e um animal doméstico – ambos eram propriedade de alguém. No caso da criança, era propriedade de seus pais, que podiam ter para com ela o procedimento que julgassem necessário para sua educação, o que poderia incluir violência física. O caso da menina se tornou tão escandaloso que acabou indo parar nos tribunais. Mas o inusitado da situação é que quem entrou em juízo na defesa da menina foi a Sociedade Protetora dos Animais da cidade. Podia ser que não houvesse alguma entidade voltada para a defesa de crianças, mas os animais já possuíam uma. E foi essa entidade a argumentar que, se fosse um animal a ser tratado como aquela criança, ele teria direito a defesa – por que não a criança, um ser humano? Daquela entidade protetora dos animais nasceu a primeira liga de defesa dos interesses da infância, a *Save the Children of World*, que viria a se tornar organismo internacional (Saraiva, 2016).

Começava ali um novo tempo para o direito. Ainda no finalzinho do século XIX, em 1899, era instalado no estado americano de Illinois o primeiro tribunal de menores do mundo. Era um período de mudanças, em que o olhar adulto começava a enxergar a criança como um ser diferente não apenas pelo tamanho, mas pela condição especial de desenvolvimento – tema que será melhor explorado no próximo capítulo.

A legislação no Brasil de então reflete a preocupação e o temor em torno do menor delinquente. Em 1902, a Lei n. 947, de 29 de dezembro, além de dividir a polícia do Distrito Federal em Civil e Militar, autoriza a criação de uma ou mais colônias correcionais para reabilitação, “pelo trabalho e instrução, dos mendigos validos, vagabundos ou vadios, capoeiras e menores viciosos” que fossem encontrados e julgados dessa forma (Lei n. 947, 1902, art. 1º, IV). No artigo 7º, fica expresso que poderiam ser recolhidos a essas colônias:

I. Os menores de 14 annos, maiores de 9, inculcados criminalmente que forem julgados como tendo agido sem discernimento, nos termos dos arts. 30 e 49 do Codigo Penal.

II. Os menores abandonados de 14 annos, maiores de 9 que, por serem orphãos ou por negligencia ou vicios, ou enfermidades dos paes, tutores, parentes ou pessoas em cujo poder, guarda ou companhia, vivam, ou por outras causas, forem encontrados habitualmente sós na via publica, entregues a si mesmos e privados de educação (Lei n. 947, 1902).

Destacava-se, nesse período, a figura do médico Moncorvo Filho, sobre o qual se trarão mais informações à frente. Ele desencadeou um episódio que teve grande repercussão ao convidar o famoso jurista Evaristo de Moraes a fazer uma visita à Casa de Detenção da Capital. A visita chocou o jurista, que declarou:

Ora, si é certo que aquelle estabelecimento nem reúne as condições d’uma boa prisão para adultos; si é inegável que o seu regimento interno vai de encontro ás regras mais elementares da ‘hygiene moral’; si ninguem ignora a influencia perniciosa das prisões sobre o character dos detentos – como qualificar essa remessa de crianças para a Detenção? (Jornal Gazeta da Tarde, 11/12/1898, *apud* Rizzini, 1995a, pp. 111,120).

Já estávamos, então, na chamada fase filantrópica, conforme a classificação de Marcílio (1998), e as Rodas de Expostos eram já muito criticadas. No dizer de Braga:

Criticava-se o sistema de amas mercenárias, e o grande número de filhos ilegítimos deixados nas Rodas, assim como as condições insalubres e as altas taxas de mortalidade infantil nas instituições. A própria caridade foi perdendo espaço para a filantropia, e as Misericórdias perderam gradativamente sua autonomia, entrando na dependência financeira dos governos (Braga, 2014, p.44).

Na segunda metade do século XIX, com o fim do tráfico negreiro e uma epidemia de cólera e febre amarela no Rio de Janeiro, surgiram projetos de políticas públicas voltadas para menores

abandonados e foram fundadas Casas de Educandos Artífices, ao mesmo tempo em que ganhavam força ideias de cunho eugenista e higienista¹³.

Os higienistas tiveram papel importante na desativação das Rodas. Teceram severas críticas ao sistema, ao apontarem, por exemplo, o elevado índice de mortalidade infantil que elas apresentavam.¹⁴ Criticavam também o uso das amas-de-leite, comuns não apenas para as crianças da Roda, mas também para as mães de classe média, que utilizavam escravas para amamentar seus bebês. Civiletti (1991) esclarece que o objetivo dos higienistas era mudar a conduta das mulheres das classes abastadas em relação a seus filhos recém-nascidos, recriminando as “mães inconscientes”, que fugiam à nobre e sublime tarefa que a natureza lhes impusera.

A promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, resultou nos problemas já apontados, e, em 1888, a Lei Áurea, que aboliu a escravidão, conduziria ao surgimento de outros problemas.

Segundo Pinheiro (2014), o fim da escravidão fez cessar a vigilância dos senhores, os “proprietários”, sobre a população escrava, o que fez aumentar o poder repressivo do Estado. Essa repressão era “fortemente influenciada por teorias raciais, por pressupostos médico-higienistas e por interpretações científicas que se ampliavam no ramo da medicina e do Direito” (Pinheiro, 2014, p. 35).

Assim, pobreza e criminalidade eram associadas e a forma apontada para se combater o problema residia no aumento da força policial e na criação de instituições que se dedicassem à educação dessas crianças e que fossem focadas na instrução primária, na correção moral e na preparação para o trabalho, conforme já se referiu.

Nesse contexto, a redução do limite de idade para imputação penal para nove anos, presente no Código de 1890, foi outra estratégia do governo republicano para tentar combater a “ameaça” da delinquência infanto-juvenil. Dessa forma, o decreto 847, de 11 de outubro de 1890, excluiu de sanções menores até essa faixa de idade, baseado no fato de que agiriam “sem discernimento”, instituindo, porém, em seu artigo 30, que os que se situassem na faixa dos nove aos 14 anos que tivessem agido “com discernimento” seriam recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, cabendo ao juiz determinar esse tempo de acordo com seu julgamento (subjetivo), sendo que esse recolhimento não deveria ir além dos 17 anos.

Foi dessa forma, assinala Pinheiro (2014), que o termo *menor* começou a ser *construído* no vocabulário jurídico brasileiro como sendo associado não a uma determinada faixa etária, mas à condição de crianças e adolescentes delinquentes ou provenientes de famílias pobres, em que os pais ou responsáveis seriam considerados incapazes de criá-los adequadamente, ou seja, menor

¹³ A Eugenia foi um movimento de caráter científico e social que se originou a partir das ideias do naturalista inglês Sir Francis Galton (1822-1911), que afirmava estarem tanto o físico como o mental vinculados a heranças biológicas. Para Galton, que era primo de Charles Darwin (1809-1882), essa vinculação justificava a necessidade de “cruzamentos selecionados”. Esses argumentos resultaram posteriormente no desenvolvimento de ideias de “aperfeiçoamento da raça”, “limpeza” e “branqueamento” racial (Stancik, 2009). Os higienistas, por sua vez, eram intelectuais vinculados a saúde e educação e que, em nome do ideal de construção do Brasil como uma nação moderna, sintonizada com as novas exigências civilizatórias que vigoravam nas nações consideradas desenvolvidas, formularam uma ampla proposta reformadora, cujo eixo principal era a higiene (Freire & Leony, 2011).

¹⁴ Civiletti (1991) informa que na Roda dos Expostos do Rio de Janeiro, num período de 13 anos, deram entrada cerca de 12 mil crianças, das quais apenas mil teriam sobrevivido.

adquiriu um sentido pejorativo, sendo associado a delinquência e abandono. Essa a ideia básica do chamado *menorismo*, sobre o qual se discorrerá com mais detalhes no próximo capítulo.

Tinha início assim o processo de sujeição e de institucionalização da infância pobre no Brasil, que se dá a partir de discussões sobre a proteção e assistência à criança e ao adolescente abandonados e delinquentes, desde fins do século XIX, e que atingirá seu ponto alto com a implantação do Código de Menores de 1927.

No início do século XX, um autêntico movimento em favor da infância abandonada e delinqüente se constituiu, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Livros, artigos de jornais e projetos de lei passam a propor reformas na legislação e nas instituições referentes aos menores em geral. Advogados, juízes, educadores e médicos participam de uma verdadeira cruzada pela infância e adolescência abandonada ou delinqüente. Lopes Trovão, Evaristo de Moraes, Moncorvo Filho, Ataulpho de Paiva, Noé Azevedo, Alcindo Guanabara, Mello Mattos e muitos outros contribuíram para a construção de um novo tratamento jurídico-institucional para a questão da menoridade (Alvarez, 1989, p. 60).

Dentre esses, destacam-se as figuras de Moncorvo Filho e Mello Mattos, o primeiro, como já se disse, médico, e o segundo, advogado e juiz de menores.

Arthur Moncorvo Filho (1871-1944) foi um dos chamados médicos-filantropos, sendo reconhecido, ao lado de Fernandes Figueira, como um dos precursores das políticas de proteção à infância no Brasil (Freire & Leony, 2011). Assim, Moncorvo batalhou pela implantação de uma rede institucional de assistência à saúde da infância no país. Foi ele quem cunhou a expressão “caridade científica” que, segundo ele, seria a única forma verdadeira de caridade ao associar o conhecimento científico à filantropia.

Entre suas ações de destaque está a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), em março de 1899, que tinha entre seus muitos objetivos preencher a lacuna deixada pelo Estado na assistência à infância pobre, doente e abandonada; levar às mães noções de higiene para melhorar a educação de seus filhos; fundar um hospital da criança; criar creches para crianças até dois anos; regulamentar o trabalho infantil nas indústrias e incentivar e favorecer a criação de sociedades protetoras da infância. A fim de estimular o aleitamento materno, o IPAI criou e manteve por 33 anos concursos de robustez infantil, que pagava prêmios em dinheiro ao bebê de até um ano mais saudável, que tivesse sido amamentado no seio até pelo menos os seis meses. Moncorvo Filho foi o presidente do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1922.

Aliás, o início do século XX foi marcado pela realização de eventos desse tipo, voltados para a infância, em diversas partes do mundo. Reportando-se a Sandra Pesavento, Souza e Cordeiro (2015, p. 4) destacam que esses congressos, “realizados em profusão entre finais do século XIX e início do XX, tornaram-se espaços especialmente estratégicos para as Nações modernas

propagandear sua adesão aos avanços científicos e tecnológicos através da exemplaridade e da espetacularização”.

Na América, houve um processo de panamericanização dos debates sobre a infância, com a realização dos *Congresos Americanos del Niño*. Foi um período marcado pela redação dos primeiros documentos internacionais que tratavam do direito de crianças e adolescentes, como a Declaração de Genebra, de 1924, e a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, sendo o mais importante de todos a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, da ONU, em 1989, que inspirou o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, mas esse assunto será melhor detalhado no próximo capítulo. Com relação aos congressos panamericanos, o primeiro deles aconteceu na Argentina, em 1916; o segundo, no Uruguai, em 1919; e o terceiro, previsto inicialmente para 1920, aconteceu no Brasil, em 1922, paralelamente ao 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, reunindo cerca de 2.700 participantes de 16 países (Souza & Cordeiro, 2015). Realizados no Rio de Janeiro, entre os dias 27 de agosto e 5 de setembro, durante a Exposição Internacional comemorativa do Centenário da Independência do Brasil, ambos os congressos foram presididos por médicos. Concretamente, o brasileiro, como já foi dito, por Moncorvo, e o Americano, por Olympio Olinto de Oliveira, cofundador da Sociedade Brasileira de Pediatria¹⁵.

O fato de dois médicos presidirem os eventos no Brasil (os dois congressos americanos anteriores também haviam sido presididos por médicos) não é coincidência, mas indicativo da forte presença da medicina nas discussões voltadas para a infância. Aliás, uma presença que se faz significativa até hoje, quando se tenta solucionar problemas relacionados a rebeldia e inadaptação de crianças e adolescentes com a aplicação indiscriminada de medicamentos, assunto ao qual se voltará neste trabalho.

2.4 O CÓDIGO MELLO MATOS (1927)

A emergência de um código de menores era algo que vinha amadurecendo na sociedade brasileira e a década de 1920 representou o ápice desse processo. Logo em 1921, a Lei n. 4.242, de 5 de janeiro, que fixava a Despesa Geral do País, autorizava o governo a “organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente”. No ano seguinte, eram realizados os congressos citados.

De 1923 a 1927, sem dúvida o período mais profícuo em termos de leis, assistimos ao avolumar de capítulos, artigos e incisos, procurando-se cobrir, com todo o detalhamento possível, a organização da assistência e proteção à infância abandonada e delinquente (Rizzini, 1995a, p.128).

¹⁵ A partir do IV Congresso, realizado no Chile em 1924, o evento passou a se denominar *Congreso Panamericano del Niño*. Esses eventos ocorreram ao longo de todo o século XX e prosseguiram no século XXI, com o Brasil voltando a sediá-lo (*XXI Congreso Panamericano del niño, la niña y adolescentes*) em 2014, em Brasília (Souza & Cordeiro, 2015).

2.4.1 A trajetória de Mello Mattos

Nesse contexto, se destacou a pessoa do juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos (1864-1934), que viria a ser o autor do primeiro código de menores do País, em 1927, e que, por isso, leva o seu nome. A respeito dele, Pinheiro afirma que:

Mattos foi um homem que viveu em um contexto particularmente propício para a efetivação de propostas há tempos discutidas e defendidas por gerações de políticos, médicos, juristas e educadores, entre outros. Um intelectual de seu tempo que, como diversos de seus interlocutores, mantinha-se antenado com os debates internacionais, pensava um Brasil moderno aos moldes europeus e norte-americano e não perdeu a oportunidade de agir em um panorama favorável aos preceitos que buscou efetivar (Pinheiro, 2014, p.50).

Figura muito conhecida nos meios jurídicos e de políticas públicas para a infância, Mello Mattos se destacou também como político, tendo sido deputado federal pelo Rio de Janeiro. Os anos 1920 marcaram um novo tempo na história da assistência à infância pobre e desvalida no Brasil e Mello Mattos teve papel destacado nesse processo.

Já em 1921, a citada lei federal orçamentária nº 4.242 havia dado os primeiros passos para a criação de um Juízo Privativo de Menores e também o lançamento do Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente. Entre outros pontos, a lei regulava sobre abandono e pátrio poder, proibia a penalização para menores de 14 anos, determinando uma avaliação individual específica para cada menor na faixa dos 14 aos 18 anos que fosse recolhido (Pinheiro, 2014). Mello Mattos foi o escolhido para ser o primeiro a ocupar o cargo de juiz de menores.

Ao longo de uma carreira bem-sucedida, Mattos estabeleceu vínculos políticos e sociais importantes. Em 1896, ele apresentara projeto propondo a criação de um Serviço de Assistência Judiciária no Distrito Federal. O projeto foi efetivado e Mello Mattos nomeado para presidir o recém-criado órgão, cujo objetivo era oferecer assistência judiciária gratuita nas áreas de direito penal, criminal e civil para quem não tinha condições financeiras de arcar com esses serviços. Em 1903, elegeu-se deputado federal pelo Rio de Janeiro. Em 1910, foi nomeado pelo presidente da república Nilo Peçanha para a concorrida direção do Externato Pedro II, um dos mais reconhecidos colégios da época. No período de 1920 a 1924, ocupou outro cargo de destaque como diretor do Instituto Benjamin Constant, instituição voltada para o atendimento de cegos.

Em 1918, integrando comissão de brasileiros que visitou Portugal para conhecer a reforma judiciária daquele país, Mello Mattos teve acesso ao trabalho do padre Antonio de Oliveira, que se destacou pela defesa dos interesses de menores, no que é considerado o ponto de partida para que o jurista brasileiro se interessasse pela questão da infância desassistida (Pinheiro, 2014).

Em 1923, recebeu do então ministro da Justiça a incumbência de colaborar na elaboração do Regulamento de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes. Esse documento estabelecia a criação do Juízo de Menores do Distrito Federal, para o qual Mello Mattos foi nomeado, assumindo suas funções em 2 de fevereiro de 1924, após desvincular-se do Instituto Benjamin Constant, tornando-se o primeiro juiz de menores da América Latina.

Após assumir o Juizado de Menores, Mello Mattos notabilizou-se ainda mais, se tornando figura de destaque na imprensa da época, objeto de reportagens e charges que o apresentavam como o “pai dos pobres”.

Aliás, a relação do juiz com a imprensa foi parte fundamental da atuação de Mello Mattos. A imprensa o incensava e ele, por sua vez, fazia questão de ser notado e como que “usava” a imprensa para dar maior notoriedade a suas ações. Quando foi nomeado juiz de menores, os jornais cariocas comemoraram a escolha, sem meias palavras. A forma como o jornal “A Gazeta de Notícias” se referiu ao fato ilustra bem isso:

Registramos com o mais vivo prazer, a magnífica impressão que nos deixou a visita que, há dias, fizemos ao Juízo de Menores, cujos benéficos resultados já se vão evidenciando tão acentuadamente. Aparelho novo na nossa organização judiciária (...), exigia, além disso, que a pessoa encarregada da sua direção possuísse, acima de tudo, um largo descortino científico especialmente no campo da psicologia, aliado a uma poderosa atividade de maneira a poder eficientemente e com a exigível discricção, realizar a sua elevadíssima missão social (...).

Essa pessoa teve o governo federal a felicidade de encontrar no Dr. José Cândido Albuquerque Mello Mattos, a quem, em boa hora, confiou a vara de Juiz de Menores. À sua energia, à sua vitalidade, ao seu peregrino talento, servido por profunda e bem servida erudição jurídica e filosófica e, acima de tudo, ao seu acentuado amor e dedicação à causa pública, deve o Rio de Janeiro os mais assinalados serviços(...) (Gazeta de Notícias *apud* Pinheiro, 2014, p. 86).

Frequentemente, o próprio juiz se dirigia aos jornais, pedindo que fosse divulgada alguma dificuldade que enfrentava no encaminhamento de menores ou para solicitar ajuda financeira da população para seus projetos de filantropia. Exemplo disso foi a criação da Casa Maternal. No início de outubro de 1924, Mello Mattos escreveu carta aos jornais *A Gazeta de Notícias*, *Jornal do Brasil*, *O Paíz* e *O Jornal* falando de seu projeto de criação de um “asilo, sob a denominação de Casa Maternal”, que seria “destinado a abrigar, criar e educar infantes dos dois sexos até a idade de sete anos incompletos” (Pinheiro, 2014, p. 80). A carta foi publicada e vultosas doações de empresas e de pessoas físicas permitiram que, em pouco mais de dois meses, a Casa Maternal Mello Mattos viesse a ser inaugurada no Rio de Janeiro, no Jardim Botânico, exatamente no dia 24 de dezembro daquele mesmo ano.

2.4.2 – O Código e a Doutrina da Situação Irregular

Aproveitando sua experiência como juiz, educador, criminalista e filantropo e seu largo prestígio social, Mello Mattos pôs-se a sintetizar, em forma de lei, um projeto que contemplasse a nova visão a respeito da criança e do adolescente e sua institucionalização, buscando adequar a legislação brasileira aos padrões internacionais, das chamadas “nações civilizadas”.

Com o trabalho no Juízo de Menores, Mattos foi percebendo e evidenciando as falhas na legislação, passando, então, a se dedicar “à constituição de um Código de Menores que organizasse, de modo global, as leis referentes à assistência e proteção aos menores em todo o país” (Alvarez, 1989, p. 64).

Concluindo os esforços de mais de dois anos de trabalho, as leis de assistência, proteção e vigilância de menores foram consolidadas através da promulgação do Decreto n. 17.943A. de 12 de outubro de 1927, Dia das Crianças, o Código de Menores ou “Código Mello Mattos”, texto composto de 231 artigos, divididos em 11 capítulos e uma parte especial que dispunha sobre a gestão de menores no Distrito Federal, renovando as atribuições do Juízo do DF e aumentando o quadro da instituição, aspiração antiga, frequentemente colocada por Mello Mattos (Pinheiro, 2014, p. 112).

O Código Mello Mattos inaugura a chamada Doutrina da Situação Irregular. Logo em seu artigo 1º, define o objeto da lei: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (Decreto n. 17.943-A, 1927). A lei se voltava para menores abandonados ou delinquentes, ou seja, que estivessem em situação irregular. Dessa forma, os menores seriam sujeitos de direito apenas quando se encontrassem em situação de desajuste social, irregular.

Com o novo Código, novas responsabilidades passaram a pesar sobre o Estado. A questão da assistência aos menores deixava de ser exclusividade da iniciativa privada e passava a ser também dever do Estado, numa tentativa de articular as duas formas de ação (Alvarez, 1989).

Seguindo uma tendência que já se desenhava no País, o Código abandona a ideia de “discernimento”, que abria margem para um subjetivismo que acabava revertendo em prejuízo para o menor, e adota a ideia da tutela e da recuperação, o que, na prática, não significou grande alteração. Se o menor não era detentor ainda do discernimento, então necessitava ser tutelado, assistido, conduzido à recuperação, e não punido como criminoso comum. Mello Mattos dotou o Código de regras que previam a proteção e o amparo ao menor (abandonado, delinquente), fazendo com que fosse tratado de forma diferente do tratamento oferecido aos adultos.

Outro avanço da lei foi a extinção das Rodas de Expostos. O artigo 14 define como expostos os “infantes de até sete anos de idade, encontrados em estado de abandono, onde quer que seja”. O

artigo seguinte, define que a admissão à assistência pelos expostos se fará “por consignação direta, excluído o sistema das rodas”.

De acordo com Faleiros (1995, p.63) o Código Mello Matos “[...] incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista”.

Nesse sentido, o documento dividia os menores em duas categorias: os abandonados e os delinquentes. Os primeiros englobavam os vadios, mendigos e libertinos, de acordo com os artigos 28, 29 e 30. O artigo 68 fixava a idade de 14 anos como limite para, a partir do qual, haver abertura de processo penal quando da prática de delito. Os menores de 14 anos, portanto, não seriam submetidos a processo penal “de espécie alguma”, ficando a autoridade competente encarregada de apenas tomar as informações sobre o menor e sobre o fato punível, registrá-las e “seus agentes, o estado físico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e econômica dos pais ou tutor ou pessoa em cuja guarda viva” (Decreto n. 17.943-A, 1927).

Contudo, a lei ainda vem carregada de termos de sentido subjetivo e conteúdo moralista. Ao definir os menores abandonados, por exemplo (artigo 26), o texto faz referência aos que vivam em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoa que se entregue à prática de atos considerados “contrários à moral e aos bons costumes” (item IV); ou que se encontrem em “estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem” (item V); ou que frequentem lugares de jogo ou “de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida” (item VI); ou que sejam “excitados habitualmente para a gatunice, a mendicidade ou a libertinagem” (Item VII.d) (Decreto n. 17.943-A, 1927).

No capítulo VI (Das medidas aplicáveis aos menores abandonados), o artigo 55 determina que a autoridade a quem incumbir a assistência e proteção aos menores deverá ordenar a apreensão daqueles de que houver notícia ou que lhe forem apresentados como abandonados, os “depositará em lugar conveniente”, e agirá considerando o “abandono ou perversão do menor” e também “a situação social, moral e econômica” dos seus pais ou tutor, podendo, entre suas decisões, entregar o menor a “pessoa idônea”, ou interná-lo em “hospital, asilo, instituto de educação, oficina escola de preservação ou de reforma” (Brasil, 1927). Ou seja, ainda há uma grande margem para a ação da autoridade baseada em critérios altamente subjetivos que tendem a criminalizar a pobreza.

Isso se mostra também no item que trata dos menores delinquentes (Capítulo VII, artigos 68 e seguintes). O parágrafo primeiro do artigo 68 faz referência ao menor “abandonado, pervertido ou em perigo de o ser”. Comentando o uso dessa expressão, Sposato (2011, p. 36) afirma:

A legislação indicou de forma minuciosa as atribuições da autoridade judiciária e as prerrogativas do Juizado de Menores, acrescentando à categoria de menor pervertido ou abandonado a expressão “em perigo de o ser”. Esta abertura significou um raio de abrangência demasiado amplo, especialmente para o aumento do número de menores e proporcional diminuição do número de crianças e adolescentes. O biotipo, a vestimenta, a cor davam margem a apreensões sumárias e arbitrárias, fundamentadas na situação de perigo e na situação irregular (...).

Em texto publicado na Revista de Jurisprudência Brasileira, o juiz afirmava: “Pena de prisão para adolescentes criminosos? Isso é inadmissível na fase atual da nossa civilização, do estado de progresso da ciência penitenciária” (Mattos, *apud* Alvarez, 1989, p. 102). Na prática, porém, a ideia de prisão não pôde ser totalmente eliminada do Código. Em seu artigo 86, o documento afirma: “Nenhum menor de 18 anos, preso por qualquer motivo ou apreendido, será recolhido a prisão comum”, mas, logo a seguir, no artigo seguinte:

Art. 87. Em falta de estabelecimentos apropriados à execução do regime criado por este Código, os menores de 14 a 18 anos sentenciados a internação em escola de reforma serão recolhidos a prisões comuns, porém, separados dos condenados maiores, e sujeitos a regime adequado; - disciplinar e educativo, em vez de penitenciário (Decreto n. 17.943-A, 1927).

2.4.3 – Polêmicas na implantação do Código

Embora a lei fizesse referência textual aos menores abandonados e delinquentes, acabou atingindo outras categorias de menores e, por essa razão, sendo objeto de polêmica. Isso se deu porque o Código, ao tratar de questões relacionadas à presença de menores em locais considerados inadequados e ao trabalho infantil, interferiu em interesses de grupos e de famílias que até então não tinham sido objeto de intervenção do Estado.

O Código determinava, em seu capítulo X, que crianças de até 5 anos estavam proibidas de frequentar teatros ou cinema e os menores de até 14 anos só poderiam estar presentes nesses ambientes acompanhados de pais, tutores ou responsáveis. Além disso, a presença desses menores era totalmente vedada em espetáculos que fossem terminar após às 20h. Também estava proibido o ingresso de menores de 18 anos em casas de *dancing* ou de bailes públicos e havia restrições à presença de menores de 21 anos em cabarés, cafés-concertos e estabelecimentos similares, sob pena de fechamento do estabelecimento e suspensão da exploração cinematográfica por um período que podia chegar a seis meses (Pinheiro, 2014).

Logo após sua entrada em vigor, uma confusão envolvendo artistas cariocas levou ao que ficou conhecido como “greve dos teatros”, amplamente noticiada pela imprensa carioca de então – a mesma imprensa que antes exaltava a figura do juiz, agora o criticava. Um dos grandes empresários do ramo do entretenimento, M Pinto, escreveu longa carta aos jornais do Rio de Janeiro, afirmando que a maior parte do seu público era formada por rapazes de 15 a 18 anos e, diante da proibição do juiz, sua receita diminuiria acentuadamente e que, em decorrência da ação do magistrado, 170 pessoas estariam sem emprego. Entrevistado pelo jornal *Correio da Manhã* e indagado sobre a possibilidade de criar medidas que viessem a abrandar a polêmica, Mattos respondeu que isso seria ir contra a lei e recomendou aos interessados que buscassem também os meios legais, recorrendo a instâncias superiores (Pinheiro, 2014).

O juiz manteve-se firme e sua atitude inspirou juízes de cidades como São Paulo, Curitiba e Belo Horizonte a também endurecerem ações no controle e vigilância sobre o ingresso de espectadores nas casas de espetáculo, exigindo que se cumprissem as normas do Código. A polêmica se estendeu por meses e chegou ao Supremo Tribunal Federal, onde se questionou a validade da intervenção estatal no pátrio poder, o que era regulamentado em vários pontos da nova lei. Advogados ligados a famílias de poder econômico argumentaram que as propostas da lei deveriam ser aplicadas apenas àqueles menores considerados abandonados e delinquentes, deixando de fora os “filhos de família”, que seriam regidos pelo Código Civil.

Em março de 1928, investido da argumentação de abuso de poder do estado brasileiro sobre a autoridade de pais e mães favoráveis à presença de seus filhos em teatros e cinemas, o advogado Prado Kelly, representando a Sociedade Brasileira de Empresários Teatrais, entrava com novo habeas corpus encaminhado ao Conselho Supremo da Corte de Apelação do Distrito Federal, em favor de três pais que, justificando privação de locomoção, requeriam à Corte o acesso de seus menores de 12, 14 e 15 anos aos cinemas e teatros da cidade nas sessões do dia e da noite. Tal petição foi julgada procedente, tendo sido aceita a argumentação de que as restrições impostas pelo juiz de menores feriam o Código Civil, a partir dos limites impostos ao pátrio poder. A decisão do Conselho ainda acatava a proposição de Kelly, que visava estender o habeas corpus aos demais espectadores, concedendo a garantia a todos que se achassem em condição idêntica (Pinheiro, 2014, p. 137).

Mattos, porém, insistiu em sua prática, argumentando que essa decisão deveria estar restrita aos impetrantes. Por essa razão, foi advertido e punido com um mês de suspensão e multa no valor de dois contos de réis, descontada de seus vencimentos. Mas o embate continuou, com o juiz não renunciando a sua posição, o que o levou a nova suspensão:

Em meados de março de 1928, foi publicado ofício que suspendia Mello Mattos de suas funções por 30 dias, com perda do vencimento [...]. Mesmo suspenso, Mattos tomava uma atitude inusitada que claramente visava deixar claro seu protesto à suspensão: em ordem ao diretor do Abrigo de Menores Abandonados, mandou soltar menores recolhidos no local. Segundo a Gazeta de Notícias – que nesta ocasião avaliou a atitude do juiz como a de “um doente” – dois dos menores libertados teriam sido novamente presos após tentativa de roubo a uma casa (Pinheiro, 2014, p. 138).

A polêmica em torno da questão do pátrio poder e da aplicação do Código para além de menores abandonados e delinquentes só se encerrou quando, em junho de 1928, o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade do Código de Menores e aplicação de seus dispositivos a outros menores, além daqueles tidos como abandonados ou delinquentes. A decisão, por 8 votos a

2, foi referente a caso apresentado pelo Tribunal de Relação de Minas Gerais. O episódio todo, porém, ilustra a postura da elite brasileira, sempre pronta a defender a manutenção de seus privilégios, em detrimento dos interesses da maioria que não pertence aos seus quadros, os “inimigos” da paz social.

Outro objeto de polêmica do Código foi relacionado ao trabalho de menores operários. O documento estabelecia que ficava proibido o trabalho de menores de 12 anos (artigo 101), bem como dos menores de 14 anos que não tivessem completado sua instrução primária (artigo 102), com a ressalva de que a autoridade competente poderia autorizar o trabalho desses quando considerasse isso como indispensável para a subsistência do menor ou de sua família, desde que recebessem a instrução escolar. Além disso, estabelecia o limite de seis horas de trabalho diário para operários de 14 a 18 anos (artigo 108) e a proibição de que exercessem atividades laborais no período noturno (artigo 109) (Decreto n. 17.943-A, 1927).

As resistências à nova lei se baseavam na ideia de que o trabalho era útil aos menores – como forma de ajudar na subsistência de famílias pobres e como meio de evitar-se a vadiagem e a mendicância. Já os empresários argumentavam que trabalhadores adultos não conseguiriam realizar atividades que eram planejadas para menores, nem tampouco concordariam em ganhar o mesmo salário que os menores... Recém-saído da disputa envolvendo o pátrio poder, estava novamente o juiz no olho do furacão.

A disputa foi longa e, embora o juiz tenha se mantido firme em seus propósitos, acabou vencido pelo prestígio e força dos empresários. Em 1932, foram promulgados dois decretos que regulamentavam o trabalho no âmbito da indústria. O decreto nº 21.364, de 4 de maio, determinava o período de oito horas diárias ou 48 semanais, com um descanso por semana, abrindo, porém, precedente para que esse horário pudesse se estender a até 10 horas por dia ou 60 semanais e, em casos específicos, a até 12 horas por dia. O decreto nº 22.042, de 3 de novembro, mantinha a restrição ao serviço de menores de 14 anos e o trabalho noturno, mas eliminava a questão das seis horas diárias, estabelecendo para os menores de 14 a 18 anos a mesma jornada dos adultos, indo contra o que determinava o Código.

Esse embate retrata bem uma ideia profundamente arraigada na cultura brasileira de que o trabalho é “educativo” para a criança (pobre), contribuindo para que se torne um cidadão de bem, honesto, e evitando as más influências. Por outro lado, dá mostras do poder do capitalismo de colocar os interesses econômicos acima dos humanos e sociais.

Não é tarefa simples analisar o Código Mello Mattos sem perder de vista o momento histórico em que ele foi construído – ou seja, fugir à tentação de analisá-lo com os olhos de hoje e não reconhecer os avanços que ele significou. Autores como Rizzini (1995a), Araújo e Coutinho (2007), Pinheiro (2014) e Marcílio (1998) chamam a atenção para esse aspecto.

Não se teria o Estatuto da Criança e do Adolescente sem Mello Mattos. A ideia de uma legislação especial, com a característica de sistema, proporcionada por um Código, atribuindo deveres paternos, impondo obrigações estatais e criando

estruturas, foi essencial – parece-nos – para que, hoje, encontrasse o ECA amparo mais firme para tornar-se instrumento de construção da cidadania (Araújo & Coutinho, 2007, pp. 114-115).

Com essa ideia já não concorda Alvarez (1989). Ao tratar de possíveis avanços alcançados pelo Código, esse autor declara:

Acreditamos, no entanto, que este tipo de colocação [o Código como fruto da evolução da sensibilidade social para a questão do menor] é equivocada: não podemos pressupor, no que concerne à globalidade desse processo, uma evolução. Talvez algumas modificações da legislação tenham sido benéficas em algum sentido. Talvez alguns mecanismos legais tenham sido aperfeiçoados, mas não podemos antepor juízos prévios dessa natureza às análises. Se o Código de 1927 representou ou não um progresso jurídico, isto nós só poderemos discutir, mesmo assim, de passagem, ao cabo das análises. Devemos, portanto, abrir mão da idéia de que o Código é fruto do progresso da legislação. Devemos abrir mão de nossas ilusões retrospectivas: mudanças existiram, a legislação sobre o menor se modificou no período, novas instituições surgiram, novas práticas se consolidaram. Resta saber em quais sentidos se deram estas transformações (Alvarez, 1989, pp. 33, 34).

Partilhamos da ideia de que, em que pesem as limitações naturais do contexto histórico-social em que foi concebido, o Código Mello Mattos significou um avanço na legislação brasileira, o que foi fruto, em grande medida, das discussões que se travaram desde o início do século em torno da questão da infância, mas também da visão arrojada, para os padrões da época, que Mattos possuía. Percebe-se isso em texto que ele escreveu no prefácio da edição do Código:

Como remate da assistência social moderna vem o tratamento nacional educativo e reformador, dos menores delinquentes, de cuja ação punível, põe-se a dizer, a sociedade é para com eles mais culpada do que eles o são para com a sociedade. A delinquência, o vício, a miséria não procedem tanto de aberrações e degenerações individuais como de aberrações e degenerações sociais. Suas faltas, na maioria das quais eles são antes as vítimas do que os autores responsáveis, correm principalmente por conta das influências do meio social, da negligência dos pais, tutores ou guardas, da falta de vigilância destes, dos maus exemplos que lhes dão. Na época presente não há mais dúvida de que, perante a infância e a adolescência, a lei, em geral, e o direito penal, em particular, devem mudar os seus critérios de julgamento, estabelecer sanções especiais, modificar o processo, a composição do tribunal, as cerimônias da audiência, o recrutamento dos magistrados, porque esses jovens seres, ainda incompletamente formados, instintivos antes que conscientes, amorais antes que imorais, têm necessidade de serem tratados por métodos especiais

e por especialistas, como acertadamente opinam abalizados escritores (Mello Mattos, *apud* Alvarez, 1989, pp. 114-115).

Por outro lado, o Código parece ignorar outros documentos internacionais do período, inclusive latino-americanos, que serão discutidos no próximo capítulo, e que tratavam direitos de crianças e adolescentes de forma mais ampla.

Chamado de “magistrado paternal” pelo jurista e seu amigo Evaristo de Moraes, Mello Mattos foi de herói a vilão. Incensado pela imprensa como pai dos pobres, salvador, autêntico herói, antes da aprovação do Código, passou, depois de 1927, a ser hostilizado pelas elites tradicionais, que viram seus interesses feridos pela nova lei. Lutou pelo seu projeto, usando o prestígio que acumulara ao longo dos anos e às vezes se colocando acima da própria lei. O jurista faleceu em 3 de janeiro de 1934, no Rio de Janeiro.

2.5 SAM, FEBEM E O NOVO CÓDIGO DE MENORES (1941-1979)

O ano de 1937 registrou o primeiro golpe de Estado no Brasil, implementado pelo então presidente da República Getúlio Vargas. Curiosamente, foi no período ditatorial comandado por Vargas que o país começou a desenhar uma política de proteção e assistência a crianças e adolescentes por meio da instalação de órgãos federais especializados no atendimento dessa faixa da população.

O atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade passa da esfera jurídica (por meio dos juizados de menores) para a social. Em 1941, o governo criou, no Distrito Federal, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que, em 1944, foi estendido a todo o país.

O SAM foi criado pelo decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941, que transformou o Instituto Sete de Setembro, criado em 1932, pelo decreto nº 21.548, no novo serviço, que foi diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e articulado com o Juízo de Menores do Distrito Federal. Os objetivos da nova instituição, descritos no artigo 2º do decreto, se relacionam diretamente a educação e saúde, fazem referência a pesquisa, mas nada dizem a respeito de qualquer apoio à família ou algo relacionado a assistência social, tendo claramente um posicionamento repressivo e excludente. Então, há referências a oferecer “educação, instrução e tratamento sômato-psíquico” a “menores desvalidos e delinquentes”, para o quê eles seriam internados “em estabelecimentos oficiais e particulares”, abrigados à “disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; e também “proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores”; “estudar as causas do abandono e da delinquência infantil” e “promover a publicação periódica dos resultados de pesquisa, estudos e estatísticas”, de modo a orientar o poder público (Decreto-lei n. 3.799, 1941).

Em 1940, havia sido instituído novo Código Penal brasileiro, pelo decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que fixava a imputabilidade penal aos 18 anos, e que vigora até hoje.

O SAM se propunha a orientar e sistematizar o atendimento a menores abandonados e delinquentes, o que era feito por meio de estabelecimentos oficiais e particulares, que recebiam subvenções do governo. Tratando do assunto, Rizzini e Rizzini informam que:

O novo Serviço herdou o modelo e a estrutura de atendimento do Juízo do Distrito Federal e pouco a alterou nos primeiros anos de sua implantação. A meta do alcance nacional revelou-se um fiasco, conforme testemunho do diretor nos anos 1955-1956. Os escritórios instalados tornaram-se cabides de emprego para “afilhados políticos”, salvando-se alguns deles. No processo de “expansão nacional” do SAM, a finalidade de assistir aos “autênticos desvalidos”, ou seja, àqueles sem responsáveis por suas vidas, foi desvirtuada, sendo o órgão tomado pelas relações clientelistas, pelo uso privativo de uma instituição pública. “Falsos desvalidos”, cujas famílias tinham recursos, eram internados nos melhores educandários mantidos pelo Serviço, através de pistolão e até corrupção (Rizzini & Rizzini, 2004, pp. 33-34).

Em 1944, o Serviço era oferecido por 33 educandários, dos quais quatro eram oficiais. Dez anos depois, esse número saltara para 300. Cada estabelecimento recebia um determinado valor *per capita* por menor internado, mas não havia nenhum tipo de vinculação jurídica com o órgão federal e nem garantias de que os menores fossem bem tratados. Como consequência disso, o SAM abriu espaço para desmandos e se tornou uma fábrica de criminosos, escola do crime, sucursal do inferno – expressões utilizadas na época (Rizzini & Rizzini, 2004). Questões como dignidade, respeito, cidadania – algumas das bases do que se entende hoje, e já era entendido na época, por direitos humanos – eram completamente ignoradas.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, mudanças profundas trouxeram novo colorido à ideia de direitos humanos. De acordo com Hunt (2009), antes mesmo do fim da Segunda Guerra, os países Aliados começaram a se articular para alcançar um aperfeiçoamento da Liga das Nações, criada em 1919, no fim da Primeira Guerra:

Uma conferência realizada em San Francisco na primavera de 1945 estabeleceu a estrutura básica para um novo corpo internacional, as Nações Unidas. Ele teria um Conselho de Segurança dominado pelas grandes potências, uma Assembleia Geral com delegados de todos os países-membros e um Secretariado chefiado por um secretário-geral à guisa de Poder Executivo. (Hunt, 2009, p. 203)

Em 10 de dezembro de 1948, era aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, era crescente a preocupação com essa questão e onze anos após, em 1959, novo documento fundamental da ONU viria a lume: a Declaração dos Direitos da Criança (DDC), abordada com mais detalhes no próximo capítulo. Para Saraiva (2016)

esse documento foi fundamental no estabelecimento da Doutrina da Proteção Integral. Tudo isso aumentava a pressão sobre a forma como o país lidava com suas crianças e adolescentes marginalizados.

Mesmo antes da DDC, o SAM já recebia críticas severas e até se chegou a propor outro serviço em seu lugar. Em 1955, um anteprojeto de lei apresentado ao Congresso Nacional pelo presidente da República, propunha a criação do Instituto Nacional de Assistência a Menores – INAM – resultado de estudos de uma comissão presidida pelo deputado Paulo Nogueira Filho, mas o projeto não obteve êxito.

Somente na década de 1960, após o golpe militar, é que o SAM seria extinto. Em 1964, o serviço foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, que nasceu com a proposta de ser o anti-SAM, mas que acabou repetindo as falhas daquele serviço. A nova instituição fazia parte da Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM, que propunha, em nível dos estados, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor – FEBEM's – executoras do programa, encarregadas de abrigar os adolescentes privados de liberdade, e que se tornaram a nova versão do SAM.

Embora o discurso fosse de que a internação só deveria se dar em último caso, na prática não era o que acontecia, e as FEBEM's se tornaram depósitos de menores, submetidos a condições precárias, além de palcos de frequentes rebeliões dos internos.

Ao final da década de 1960 e ao longo da década seguinte, veio à discussão a emergência de se reformar o antigo Código de Menores, já que o país seguia em descompasso com a DDC. Em 1968, no III Encontro Nacional de Juízes de Menores, em Brasília, juízes de 20 estados discutiram o que seriam as bases de um novo código de menores. Também do exterior vinham ideias de mudança, apresentadas em congressos internacionais. O oitavo e o nono Congresso Internacional da Associação Internacional de Juízes de Menores, realizados em Genebra, em 1970, e em Oxford, em 1974, respectivamente, reforçaram tendências que indicavam o juiz de menores como alguém capaz de promover apoio à família e à comunidade, tendo em vista o atendimento ao menor, protegendo os direitos de ambos (menor e família); que enxergasse o menor como sujeito de direitos e que lutasse pela incorporação dos princípios exarados na DDC, para que fossem adotados pelas legislações nacionais e pelos tratados internacionais (Rizzini, 1995b), já que aquela Declaração não possuía efeito vinculante, ou seja, os países signatários não eram obrigados a adotar em suas legislações nacionais os princípios que ela continha.

As ideias foram amadurecendo paulatinamente e, em 1973, em São Paulo, era criada a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pro-Menor). Ela trazia uma nova abordagem da problemática do menor, que inspiraria uma proposta de revisão do Código de Menores a partir de uma perspectiva “social e humanitária”, no dizer de Rizzini (1995b) e um projeto nesse sentido chegou a tramitar, sem êxito, na Câmara Federal.

O novo Código de Menores promulgado em 1979 (Lei n. 6.697), seguia noutra direção. A força dos juízes de menores havia sido maior e o novo documento seguia a mesma concepção do código anterior, estabelecendo a distinção entre infância e menoridade – esta englobando os

abandonados e delinquentes, ou seja, a Doutrina da Situação Irregular. A esse respeito, Sposato declara:

O segundo Código de Menores, de 1979, editado pela Lei Federal n. 6.697, de 08 de fevereiro, não alterou significativamente o funcionamento e a feição do modelo, que não só permitia a institucionalização dos menores sem a observância das regras e dos princípios processuais e constitucionais, mas também autorizava a continuidade da institucionalização nos mesmos estabelecimentos destinados aos adultos. Dessa forma, a lógica da correção do delinquente foi levada às últimas consequências na Etapa Tutelar do Direito penal juvenil brasileiro (Sposato, 2013, p. 55).

Uma lei baseada na Doutrina na Situação Irregular apresenta os seguintes indicadores: crianças e adolescentes são entendidos como objetos de proteção, portanto, incapazes por si mesmos, que requerem uma abordagem especial, são “menores”; utilizam-se categorias vagas, ambíguas, de difícil apreensão sob a perspectiva do direito; é o “menor” que está em situação irregular, a partir de suas condições pessoais, familiares e sociais, o que o torna objeto de intervenções estatais coercitivas que atingem também sua família; há uma diferenciação entre os “menores” e aqueles da mesma faixa etária a quem a legislação não se aplica, por não estarem em situação de delinquência ou abandono; a “proteção” assim se aplica à pessoa do “menor”, que é objeto dela, de forma alheia à perspectiva dos direitos e sendo visto como incapaz e, por consequência, a sua opinião é tida como irrelevante; o juiz tem uma atuação paternalista, que vai além da questão jurídica, adentrando pelo terreno das questões sociais; todo o processo é centralizado e há o que se chama de ‘sequestro e judicialização dos problemas sociais’; é dessa forma que se instala a noção de “menor abandonado/delinquente” e se “inventa” a delinquência juvenil. Este ponto se relaciona com um tipo de “profecia autocumprida”: se se trata um indivíduo como delinquente, mesmo que ele não tenha cometido qualquer delito, é altamente provável que se fixe nele a “etiqueta” de desviado e que, no futuro, ele efetivamente cometa delitos, algo muito próximo do *labeling approach*, comentado anteriormente; são negadas as garantias individuais reconhecidas pelos diferentes sistemas jurídicos dos Estados de Direito de todas as pessoas; são adotadas como regra, e não como exceção, as medidas privativas de liberdade, e por tempo indeterminado; como são inimputáveis, se lhes nega o direito a um processo com as mesmas garantias que têm os adultos e a punição que receberá o jovem depende não do ato que cometeu, mas da sua condição de pessoa em estado de risco (Bellof, 1999).

Como se percebe, a Doutrina da Situação Irregular se aproxima da forma como algumas ideias discutidas anteriormente entendem o delinquente e a maneira de lidar com ele. Assim, ela pode ser relacionada a teorias como a do etiquetamento e do próprio direito penal do inimigo, na medida em que jovens em conflito com a lei seriam encarados e tratados como não-pessoas.

Talvez as expressões usadas para se referir a adolescentes em conflito com a lei em momentos históricos aqui relacionados pareçam demasiado rudes e causem indignação hoje. Talvez até

respiremos aliviados por pensarmos que se trata de algo muito específico de um determinado tempo que vai longe. Mas será que a diferença no tratamento às crianças pobres – e à criança delinquente em especial – hoje é mesmo muito diferente daquele relatado? Ou será que hoje apenas o discurso oficial mudou? Não seria de se estranhar se no Brasil do século XXI, no Brasil bolsonarista, esse discurso encontrasse eco. Para Casara (2019), vivemos no país o Estado Pós-Democrático, e não mais o Estado Democrático de Direito. Essa condição – pós-democracia – compreendida a partir dos estudos de Colin Crouch, é marcada por um “Estado sem limites rígidos no exercício do poder” (Casara, 2019, p.23) e caracterizado por situações como a relativização da presunção de inocência, a espetacularização do sistema de justiça, a realização de julgamentos para agradar a opinião pública e sem respeito a direitos e garantias fundamentais e a gestão dos indesejáveis, tudo isso atrelado à necessidade de atender à razão neoliberal.

No Estado Pós-Democrático, em nome do mercado e do capital financeiro, a complexidade do pensamento é desconsiderada (...).

O inimigo é a alteridade, aquilo que ainda consegue revelar o que as tentativas de uniformizar o mundo insistem em negar. (...) O indivíduo estandardizado, midiaticizado, o a-sujeito, após se demitir da faculdade de pensar, passa a odiar o que pensa ser diferente, desconhecido e, portanto, capaz de gerar medo – pode ser um livro, um filme ou mesmo uma pessoa.

Na pós-democracia, há a tendência à criação de um inimigo imaginário com base em estereótipos hostis que impedem a percepção do que há de singular no outro, no diferente. (Casara, 2019, p. 80).

Instituído em 1979, ironicamente escolhido como o Ano Internacional da Criança no Brasil, o novo Código de Menores vigorou até que viesse a lume o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, já sob a influência da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, da ONU, quando, enfim, esse público seria alçado à condição de sujeitos de direitos, cidadãos. Pelo menos essa a proposta do Estatuto, se ela foi de fato atingida, é assunto que começaremos a analisar a seguir.

3 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DE OBJETOS A SUJEITOS DE DIREITOS – A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, DE 1989

Neste capítulo será feita uma análise de diferentes concepções de direitos da criança, de como essas concepções se manifestaram em diversos documentos produzidos desde o início do século XX até se chegar à Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (1989), da ONU, que inspirou a redação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Apresentar-se-á este documento em sua estrutura, com especial atenção ao que ele propõe em relação a adolescentes aos quais se atribua a prática de atos infracionais, concluindo com a Lei n. 12.574 (2012), que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, fazendo as vezes de uma lei de execução das medidas socioeducativas.

3.1 A CRIANÇA VISÍVEL

A construção de um sistema de direitos conforme o ECA propõe não é um processo isolado, que se dá a partir de uma situação específica e alheia a sistemas sociais e seus contextos histórico e político. A instituição de um direito penal juvenil, parte do direito da criança, é algo que se foi edificando pouco a pouco e que mesmo do ponto de vista técnico ainda está longe de ser concluído.

A noção de que crianças deveriam ter direitos próprios seguiu uma trajetória longa e paulatina. Para se chegar aos direitos específicos de crianças, que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, não citou, foi necessário que amadurecesse a ideia de que a criança não era uma mera propriedade de seus pais e de que havia um mundo infantil distinto do adulto, que, portanto, requeria normas específicas. Desse ponto de vista, os direitos da criança não podem ser vistos apenas como extensão dos direitos humanos, mas sim como uma forma especial de direitos que visam à conservação e ao cultivo desse mundo infantil (Liebel, 2009).

Assim é que o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos foi um processo que se desenvolveu de forma lenta e a identificação de alguns marcos desse processo é fundamental para que se possa compreendê-lo, bem como às lutas e aos desafios que se apresentam atualmente.

Costuma-se destacar a Declaração de Genebra, de 1924, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1959, e a publicação da obra de Phillip Ariès, *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*¹⁶, em 1961, como sendo documentos importantes na

¹⁶ Obra traduzida no Brasil com o título de *História Social da Criança e da Família*.

construção de uma nova perspectiva no entendimento da infância. No entanto, há outros textos e autores cuja existência cumpre destacar de modo a clarear a forma como o processo se desenvolveu.

Rosemberg e Mariano (2010) apontam que a partir da obra de Ariès, a infância começa a ser entendida como construção social que depende concomitantemente do contexto social e do discurso intelectual. A partir daí, surge uma nova produção teórica, inicialmente nos países do hemisfério norte, que tem a sua legitimidade reconhecida em termos de produção acadêmica em 1990, com a criação de grupo de trabalho sobre Sociologia da Infância pela *International Sociological Association*. As autoras chamam a atenção também para eventuais diferenças no sentido do termo criança, que pode variar de língua para língua, já que há idiomas em que, ao contrário do português, não há dois termos para criança e filho. Durante muito tempo, os filhos foram entendidos como propriedade dos pais, que sobre eles tinham total poder de decisão. Depois, esse poder foi transferido para a sociedade e, ao lado de relações de dominação a partir de classe social, gênero, raça-etnia e até de nação, há também uma categoria hierárquica baseada na faixa etária e essa categoria tem no seu topo o adulto. Nesse contexto, a criança, o adolescente e o jovem têm pouca ou nenhuma voz: inicialmente, submetem-se ao domínio dos pais, mais tarde, esse poder é dividido com a escola e eventualmente passado à justiça, e eles só conquistam sua autonomia quando atingem a maioridade. E nesse contexto, a “boa” criança é aquela obediente e submissa – se há contestação, trata-se de rebeldia, indisciplina.

Se a própria criança passou ao largo dos interesses da sociedade, o que não dizer da criança em situação de miséria e sofrimento. Pilotti (2001) destaca dois processos centrais para entender a mudança que houve no entendimento do papel da infância na sociedade ocidental na modernidade, que são a consolidação do individualismo e a expansão do Estado.

Os processos de industrialização e urbanização conduziram a um enfraquecimento da influência tanto da Igreja quanto da família extensa e da comunidade, o que levou a um fortalecimento da individualidade. O Estado, por sua vez, passa a ser a marca da individualidade coletiva, fortalecendo a ideia de nação.

La universalización de la categoría correspondiente a la “persona individual” se constituye en uno de los fundamentos básicos sobre los que descansan una variedad de instituciones políticas, sociales y jurídicas, particularmente las inspiradas en el pensamiento liberal. Este concibe a la sociedad como un agregado de individuos que conviven en el marco de un contrato social al que se adhieren libre y racionalmente, planteamiento que conduce al problema relativo a la identificación del mecanismo mediante el cual las personas adquieren autonomía, conciencia y virtudes cívicas, elementos esenciales de las corrientes doctrinarias inspiradas en el individualismo (Pilotti, 2001, p. 16).

Nesse processo de socialização, a infância é vista como a antítese da idade adulta, sendo marcada por imaturidade, incapacidade, irresponsabilidade e dependência. Esse processo é etapa

indispensável no desenvolvimento da criança, ganhando destaque a educação formal, vista como o meio de conduzir o infante ao seu lugar no mundo adulto. Na base filosófica desse processo estão John Locke e Jean Jacques Rousseau, precursores do liberalismo moderno. Para Locke, a criança era uma tabula rasa, uma página em branco onde, por meio da educação, se escreveria o adulto civilizado. Rousseau, por sua vez, possuía uma visão romântica que entendia a criança como uma flor silvestre, sensível, cujo desenvolvimento corria o risco de afetar-se pela intromissão do adulto (Pilotti, 2001).

Era assim que a sociedade começava a olhar para a criança. Essa tendência se intensificou quando, na segunda metade do século XIX, foi publicado o livro *A trilogia de Jacques Vingtras – el niño, el joven y el insurrecto*, do escritor francês Jules Vallès, que o escreveu para defender os direitos de crianças como sendo o tema central de seu compromisso revolucionário. Em *el niño*, descreve as condições sofridas do personagem, constantemente surrado por seu pai, que era também seu professor e que o tratava com mais rigor do que aos demais alunos. Também a mãe descarrega sobre ele suas frustrações. Um outro autor a seguir por esse caminho, e até com mais repercussão, foi Charles Dickens, na Inglaterra, com obras como *Oliver Twist* e *David Copperfield* (Ortiz, 2009).

Foi dessa forma que o início do século XX viu surgirem diferentes documentos em distintos países tratando dos direitos da criança de uma forma que não havia sido feita até então, o que se deu na esteira do amadurecimento da compreensão dos direitos humanos. Para Liebel (2009), porém, há diferenças entre direitos humanos e direitos da criança, a começar pelo fato de que os primeiros se iniciam com os direitos de liberdade cidadã e os segundos nascem sob a insígnia da proteção. No direito à educação, por exemplo, o que se estabeleceu não foi um direito da criança a ter uma educação, mas a obrigação dos pais de mandá-la para a escola e dos governos de dispor-lhe acesso a uma escola. À criança não lhe cabe a opção de escolher se quer acesso à educação ou qual educação quer receber. Isso porque esses direitos foram formulados *por* adultos *para* as crianças. Assim, Liebel (2009) distingue duas correntes principais no que diz respeito à formulação de direitos da criança: de um lado, aquela que coloca ênfase no fator proteção e, posteriormente, na garantia de condições dignas de vida e, por outro, a que destaca a igualdade de direitos e a participação ativa das crianças na sociedade. Essas duas correntes não se excluem, mas, até relativamente pouco tempo vinham se desenvolvendo de forma isolada.

Rosemberg e Mariano (2010) tratam essas duas perspectivas sob a denominação de “protecionista” (ou paternalista) e “liberacionista” (ou autonomista), sendo que as duas correntes foram objeto de tensões durante o longo período de elaboração da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, conforme se verá adiante.

Para entender melhor essas duas perspectivas, há que se conhecer diferentes documentos e teóricos que transitaram entre uma e outra. É o que se procurará fazer a seguir.

3.2 LIBERDADE X PROTEÇÃO

Após os primeiros gritos lançados por Jules Vallès, em 1892, nos Estados Unidos, era publicado o documento *Children's Rights*, redigido pela escritora e educadora Kate D. Wiggin (1856-1923). Nele a autora não se limitou a destacar a necessidade de defesa dos direitos da criança, mas procurou aprofundar esse conceito. Para ela, direito era algo distinto e por vezes oposto à concepção de privilégio ou indulgência. Dessa forma, se poderia conceder privilégios às crianças sem que, no entanto, se respeitassem seus direitos. A criança, entendida como ser humano, pertencia a si mesma, e não a seus pais, sendo um dos seus direitos mais básicos o de ter uma infância (Flores, 2007).

Logo em seguida, aconteceria o Caso Marie Anne, a que já se fez referência no capítulo anterior e na mesma direção da obra de Wiggin, viria a lume pouco depois, em 1900, *The century of the child*, sem tradução para o português, publicado por Ellen Key (1849-1926), obra em que se propõe uma pedagogia a partir da criança, que não seria então mero objeto receptor de uma criação do adulto. Suas ideias iam de encontro ao pensamento dominante na época ao postular, por exemplo, que as crianças tinham o direito de serem “más” e de não ter de serem sempre “boazinhas”, como também o direito de formarem suas próprias ideias e juízos sobre as coisas (Barna, 2012). No entendimento de Liebel (2009), Key se tornou presa de uma visão romântica que glorificava a criança como portadora de uma boa natureza, sendo a infância um mundo saudável e sagrado.

Na América Latina, a noção de direitos da criança começa a amadurecer em finais do século XIX e no início do século XX já estava estabelecida, pelo menos em nível institucional, a ideia de que se deveria garantir a crianças condições de bem-estar material e espiritual, sendo que frequentemente essa ideia era permeada por um sentimento de compaixão e piedade (Flores, 2007; Méndez, 2001a) e viria a se materializar na Doutrina da Situação Irregular.

O primeiro a ser lembrado é o projeto de *Declaración de Derechos del Niño* do pedagogo e antropólogo uruguaio José H. Figueira, publicado em 1910, em Montevideu:

En su proyecto, Figueira establece los siguientes derechos: a ser bien nacido; a disponer lo necesario para su desarrollo completo y normal; al cariño y protección de sus padres; a la libertad de su desarrollo físico y mental (realizar su propia vida para formar su carácter, su personalidad consciente, responsable y contribuir al progreso social); derecho a la recreación, al juego y a la alegría de vivir; el niño débil, física y mentalmente ‘subnormal’, el huérfano, el abandonado, tienen derecho a la tutela y cuidado de la comunidad y del Estado; derecho a la educación cultural y técnico-industrial por lo menos hasta los 16 años; derecho a ser protegido contra toda explotación y maltrato; el niño insubordinado o descarriado debe ser corregido y atendido de acuerdo con un sistema médico pedagógico especial; “todos los niños sea cual fuere su raza o condición social tienen los mismos derechos esenciales (Derecho natural de igualdad potencial)” (Ortiz, 2009, p.590).

Dois anos depois, em 1912, em Barcelona, acontece o Primeiro Congresso Espanhol de Higiene Escolar, em que se adotou a *Declaración de Derechos del Niño*, cujo texto segue na mesma direção do projeto de Figueira. Tratava-se de documentos sucintos – o de Figueira continua 10 itens e o de Barcelona 8 (Flores, 2007).

Voltando à América Latina, vale destacar o projeto de Declaração apresentado pela poeta e professora chilena Gabriela Mistral, em 1928, em um Congresso de Professores realizado em Buenos Aires. O texto segue o estilo da autora – além de professora, Gabriela era diplomata, feminista e poeta, tendo inclusive ganhado o Prêmio Nobel de Literatura em 1945. Assim, essa declaração era algo mais próximo do literário do que do jurídico, e, embora apresente apenas sete itens, estes são bem desenvolvidos. Resumidamente, Mistral propõe os seguintes direitos:

1. Derecho a la salud plena, al vigor y a la alegría (...); 2. Derecho a los oficios y a las profesiones (...) Derecho a la tierra de todo niño que será campesino; 3. Derecho a lo mejor de la tradición, a la flor de la tradición, que em los pueblos occidentales es, a mi juicio, el cristianismo (...); 4. Derecho del niño a la educación maternal (...); 5. Derecho a la libertad, derecho que el niño tiene desde antes de nacer a las instituciones libres e igualitarias (...); 6. Derecho del niño sudamericano a nacer bajo legislaciones decorosas (...); 7. Derecho a la enseñanza secundaria y a parte de la superior (Mistral, 1979, pp. 62-65).

Dois outros textos latinos também merecem destaque. O primeiro é o *Decálogo de los Derechos del Niño*, publicado em Montevideu, em 1927, um texto focado na liberdade e que apresenta postulados que se pode considerar fundamentos dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Conforme já se fez referência, no início do século, aconteceram congressos na América do Sul voltados para a criança – os *Congresos Americanos del Niño*, nos quais se começou a forjar um documento à guisa de declaração. Em 1919, no *II Congreso*, realizado no Uruguai, se acordou a criação de uma entidade permanente com a função de promover políticas voltadas para a infância no continente. No *IV Congreso*, realizado no Chile, finalmente se aprovou a criação da instituição, que recebeu o nome de *Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*. Em 1927, dez países assinaram a constituição oficial do Instituto, em Montevideu, entre eles o Brasil e os Estados Unidos. Na sessão inaugural da entidade, em 9 de junho de 1927, se aprovou o *Decálogo de los Derechos del Niño*, a partir de iniciativa de Enrique Rodríguez Fabregat, *Ministro de Instrucción Pública del Uruguay* (Flores, 2007). O documento, logo no início, traz a seguinte definição: “Tabla de los Derechos em cuya observancia reposa el progreso de los pueblos” (Ortiz, 2009, p.593). Para essa autora,

la fuerza de esta Declaración es contundente” e nela se pode apreciar claramente o “espíritu de libertad y autonomía que los movimientos pedagógicos de la época establecieron como una propuesta fundada en la libertad y la autonomía de todos los seres humanos, y en todas las etapas de su ciclo vital (Ortiz, 2009, p. 594).

O outro texto é a Declaração que surgiu da *Liga de los Derechos del Niño*, durante a comemoração da Semana da Criança, em 1940, em Santiago do Chile. Também essa Declaração é focada em valores como respeito e liberdade. O documento traz afirmação de um juiz de menores de Santiago, Samuel Gajardo, que declara, ao rejeitar toda forma de institucionalização da criança:

Poderá concebirse un asilo más perfecto, que se acerque más a la realidad de la vida, pero ni aún en el disfrutará el niño del ambiente afectivo que necesita. Por el hecho de recluírse a un niño, se le causa un daño porque se le aísla de su familia. Por muy humilde y deficiente que sea un hogar, contiene elementos irremplazables para la formación moral del niño. Por eso se ha dicho que el peor hogar vale más que el mejor asilo (Ortiz, 2009, p.594).

É curioso como um movimento que parece tão sólido e consciente não foi capaz de influenciar objetivamente as legislações que se constituíram no continente, optando-se pelo caminho em direção à Doutrina da Situação Irregular. Esses documentos citados trazem os pressupostos básicos que tanto a Doutrina da Proteção Integral quanto os ordenamentos jurídicos atualmente vêm trabalhando em torno de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Se diferencia, assim, um desenvolvimento teórico que se constrói, por um lado, sobre os direitos efetivos e, por outro, o que se edifica sobre a ideia de proteção, a partir de uma perspectiva tutelar de piedade e benevolência, justamente os pilares da Doutrina da Situação Irregular.

Outro ponto a destacar é a pouca repercussão desses documentos no Brasil, o que ilustra um isolamento do país em relação ao restante da América Latina. Nesse sentido, Méndez (1994) traz um relato interessante. Durante o II Encontro Nacional do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1989), em Brasília, em atividade no auditório da Câmara Federal, ao convidar uma menina representante de movimentos sociais peruanos para fazer uso da palavra, um menino brasileiro assim se expressou: “Agora uma companheira peruana nos contará como é a vida lá na América Latina”. Em que pese o aspecto cômico, o fato expressa uma realidade: há um enorme isolamento, no dizer de Méndez, imposto e autoimposto, entre o Brasil e os demais países latinos, reforçado pela língua, que nos tem mantido separados tanto do ponto de vista cultural quanto político.

Voltando ao continente europeu, tem-se a figura de Janusz Korczak (pseudônimo de Henryk Goldsmit), pediatra e pedagogo polonês que militou ativamente na defesa da autonomia e do papel ativo e independente das crianças. Fundou um orfanato para crianças judias, em 1912, em Varsóvia, e colocou em prática ali suas ideias de liberdade e empoderamento das crianças. O orfanato contava com salas de estar confortáveis, refeitórios, banheiros, biblioteca e dormitórios. Tinha também uma sala silenciosa destinada a estudos e à meditação. As próprias crianças administravam o local por meio de duas instituições: o Parlamento e o Tribunal, por intermédio dos quais organizavam a vida em comunidade e solucionavam os conflitos, exercitando, tanto crianças quanto educadores, no

espírito de liberdade e participação com responsabilidade. Em 1942, Korczak e todas as crianças do seu orfanato foram mortos pelos nazistas no campo de concentração de Treblinka (Efron, 2008).

Suas ideias foram à frente, por exemplo, das de Ellen Key, até mesmo porque as colocava em prática no orfanato que criou. Enquanto Key, fazendo coro ao pensamento da maioria dos pedagogos a ela contemporâneos, centram suas ideias na busca de formas de se modificar a conduta dos educadores ou de se promover reformas nas instituições de ensino de maneira que elas sejam capazes de atender as necessidades da criança, Korczak foi mais além, se empenhando firmemente na busca por criar um ambiente libertador para suas crianças, que fosse capaz de promover-lhes a autonomia (Liebel, 2009).

Alguns de seus livros foram traduzidos para o português, como *O direito da criança ao respeito*, *Quando eu voltar a ser criança* e *Como amar uma criança*, no qual aponta três direitos que considera fundamentais para as crianças: o direito da criança à morte, ao dia de hoje e a ser como é. Assim é que, quando fala em “direito à morte”, Korczak se refere ao direito da criança de fazer suas escolhas de vida, direito que frequentemente é violado pelo excessivo cuidado dos pais e educadores. Esses direitos traduzem a ideia de que as crianças não valem pelo que virão a ser um dia, mas pelo que são no presente, pessoas completas que têm todo o direito a uma vida independente.

Um movimento que também trabalhou essas ideias e reivindicou a liberdade para as crianças foi a associação russa “Educação livre para as crianças”, formada durante a Revolução Russa de 1917/1918 a partir da influência de movimento juvenil que surgiu na Europa Ocidental. Essa Associação apresentou, em fevereiro de 1918, em Moscou, durante a primeira Conferência Nacional das Organizações pela Educação Cultural, uma Declaração dos Direitos da Criança que avançou consideravelmente na compreensão que se tinha do que seriam direitos da criança na Europa.

Embora essa declaração não tenha alcançado seus propósitos e nem tido uma maior repercussão (não nos foi possível localizar nenhuma versão dela em português, p. ex.), teve importância pelas ideias que condensou. Composta por 17 artigos, desenvolve o raciocínio de que, ao invés de proteger as crianças dos perigos que a sociedade representava e o próprio mundo do trabalho, o ideal seria fortalecer a posição delas no meio social, a fim de que elas próprias alcançassem um nível de direitos que se equiparasse ao dos adultos.

Fue la primera vez que los niños no eran entendidos simplemente como seres «aún-no» que contarán recién en el futuro (es decir cuando sean adultos) sino que son seres «ya-sí» que merecen el reconocimiento de la sociedad desde el presente (es decir desde niños). Esto significa que este documento entiende los Derechos de los niños como verdaderos derechos que pueden ser reclamados no por cualquier persona sino por las y los niños mismos - para la época (y todavía para hoy)- una idea realmente revolucionaria (Liebel, 2009, p. 31).

Esse documento propõe, então, que as crianças tenham direito ao trabalho, dentro daquilo que suas condições permitam, como forma de não se sentirem parasitas na sociedade, mas de serem participantes e construtores da sua vida (artigo 7). Em relação à educação, estabelece que toda criança terá direito de escolher seus educadores e até de separar-se de seus pais se estes estiverem sendo maus educadores, cabendo ao Estado e à sociedade protegê-la nesse caso (artigo 4). Nenhuma criança poderá ser obrigada a frequentar a escola, sendo que a educação e formação em todos os níveis deverão ser assunto de sua livre escolha e toda criança terá o direito de abandonar a educação se ela não corresponder a suas expectativas (artigo 6). O artigo 16 traz a determinação de que nenhuma criança poderá ser privada de sua liberdade ou submetida a algum castigo. Caso venha a cometer alguma infração, deverá ser corrigida com a ajuda de instituições educativas, mas não por meio de castigos ou outras medidas de caráter repressivo (Liebel, 2009).

3.3 A DECLARAÇÃO DE GENEBRA E A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Contudo, o documento de maior repercussão desse período, e que passou à história como marco inicial dos direitos da criança, foi a Declaração de Genebra, de 1924, embora (ou talvez por isso mesmo) tenha um caráter mais restritivo do que alguns dos documentos latino-americanos e aquele aprovado em Barcelona, e muito mais ainda do que as ideias de Korczak e da associação russa.

Esse documento começou a ser idealizado na Inglaterra, logo depois da Declaração aprovada em Barcelona, por iniciativa de Eglantyne Jebb. Os horrores da Primeira Guerra Mundial chamaram a atenção dela e de sua irmã, Dorothy Buxton, para a necessidade de se proporcionar algum tipo de proteção especial para as crianças. Assim, as duas fundaram, em 1919, o *Save the Children Fund*, em Londres, com o objetivo específico de oferecer assistência e proteção a crianças vítimas da guerra. Essa foi uma instituição pioneira, precursora das atuais Organizações Não-Governamentais (ONG's). No ano seguinte, o apoio do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) permitiu que a instituição se transformasse na *Save the Children International Union*, fortalecendo o movimento. Em 23 de fevereiro de 1923, durante a quarta assembleia geral da instituição, ela adotou uma primeira versão dessa declaração e proclamou-a de forma oficial em 17 de maio daquele ano e já desde então ela ficou conhecida como Declaração de Genebra¹⁷. Depois disso, autoridades diversas, incluindo monarcas europeus e a própria Ellen Key se referiram ao documento. Numa dessas circunstâncias, a declaração chegou a ser lida numa transmissão radiofônica por Gustave Ador, presidente da Confederação Suíça e do CICV, diretamente da Torre

¹⁷ Liebel (2009) estabelece a distinção entre Declaração, como uma lista de princípios que são moralmente vinculantes, mas não legalmente; Convenção, um contrato que se estabelece entre Estados, com obrigações específicas para as partes; e Pactos ou Cartas, geralmente entendidos como convênios ou acordos entre Estados com caráter vinculante, ou seja, significando uma obrigação legal, similar a uma Convenção, embora Carta também seja utilizado em um sentido mais informal, quando se assemelha mais a uma Declaração.

Eiffel. Esse mesmo documento seria ratificado na assembleia seguinte, em 1924, e, posteriormente, enviado à Liga das Nações¹⁸, que o adotou em 16 de setembro desse mesmo ano¹⁹ (Liebel, 2009).

Esse documento inicial era bastante sintético e se compunha de apenas cinco artigos, em que os Estados membros da Liga entendiam que a humanidade possuía uma obrigação em relação às crianças, devendo buscar o melhor para elas, independente de questões de raça, nacionalidade ou credo. Assim, o artigo primeiro estabelecia o direito da criança a ter condições adequadas para o seu desenvolvimento físico e mental; o segundo, exigia ajuda para crianças que se encontrassem em situação adversa; o terceiro, definia que, quando se vivesse situações de emergência, a prioridade seria dada à criança, em detrimento dos demais cidadãos; o quarto, exigia que se criassem condições para que as crianças pudessem ganhar a vida e também que se deveria protegê-las de todo tipo de exploração; já o quinto e último artigo recomendava que se proporcionasse à criança uma educação para a humanidade (Liebel, 2009).

Seu caráter eminentemente protetivo não reservava espaço para o protagonismo da criança nem reconhecia sua autonomia ou a importância de se considerar sua vontade, seus desejos e sentimentos. Assim, a criança era apresentada mais como objeto digno de proteção do que pessoa detentora de autonomia, aponta Liebel (2009). Em que pese, porém, esse caráter defensivo, a Declaração de Genebra tem importância singular por, ao traduzir a reação aos horrores e consequências da Primeira Guerra Mundial, pela primeira vez se dava algum destaque a necessidades de crianças do ponto de vista social e econômico. Nela prevalece, entretanto, a visão de crianças e adolescentes como objeto de misericórdia e assistência. No dizer de Ortiz (2009, p. 595):

ellos deben ser puestos en condición de atender a su propia subsistencia; el niño debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser asistido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; y deben ser (sic); el niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad; el niño debe disfrutar completamente de las medidas de previsión y seguridad sociales; el niño debe ser protegido de cualquier explotación. La diferencia de concepción se aprecia desde el propio lenguaje y se consolida en la protección debida cuando se encuentra en circunstancias de emergencia, pero no tiene en cuenta a la persona titular de derechos y libertades. De estos planteamientos se deriva la teoría de la situación irregular que caracterizó el desarrollo de las legislaciones penales relacionadas con la infancia y la adolescencia. La idea de protección inicia su recorrido.

¹⁸ A Liga das Nações ou Sociedade das Nações foi criada em 28 de abril de 1919, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial, com o objetivo de trabalhar a paz entre as nações. Mais tarde, em 1946, foi substituída pela Organização das Nações Unidas – ONU.

¹⁹ Alguns autores, como O'Donnell (2001), situam a Declaração de Genebra como sendo de 1923, mas a maioria entende que o documento é mesmo de 1924.

Além disso, Liebel acentua que Korczak, alguns anos depois de publicar *Como amar uma criança*, em *O direito da criança ao respeito* e partindo dessa ideia, critica a Declaração de Genebra, dizendo que ela estabelece uma confusão entre obrigações e direitos:

Korczak observa también que la Declaración no reconoce la capacidad de los niños de actuar por si solos: «El niño no hace nada, nosotros hacemos todo.» La relación entre adultos y niños es «trastornada por su dependencia material». «Un mendigo, por lo menos, dispone libremente de las limosnas que recibe. En cambio, un niño, no tiene nada que le pertenezca, está obligado a justificarse por todo objeto que se le haya entregado para su uso. No puede romper, estropear o ensuciar nada, no puede regalar ni desechar nada. Está obligado a recibir lo que se le dé y contentarse con ello. Todo en su lugar y todo a su tiempo, tal como lo establecen las normas.» «Débil, pequeño, pobre y dependiente – falta mucho para que sea en un ciudadano verdadero. Tratamos a los niños con compasión, rigidez, los ultrajamos y no los respetamos (Liebel, 2009, p.35).

Por isso é que, adotada pela Liga das Nações e considerada precursora da Declaração dos Direitos da Criança, publicada pela ONU em 1959, a Declaração de Genebra não foi resultado de uma unanimidade. As críticas a esse documento apontavam que ele, e mais tarde também os documentos da ONU relacionados aos direitos da criança, partem de um enfoque desses direitos como se eles fossem um bem em si mesmos, uma entidade ontológica e universal, portando uma espécie de valor axiomático intrínseco: ao ser corretamente implementado, conduziria naturalmente à emancipação da criança, algo colocado de forma um tanto dogmática, que, para esses críticos, resultaria num processo de coisificação tanto dos direitos quanto das práticas que se desenvolvem a partir deles. Isso, explicita Barna (2012), provocaria o surgimento de uma falaciosa dicotomização: de um lado, os direitos como coisa ontológica, universal, e de outro o plano real, composto pelas práticas sociais derivadas do processo de implementação dos referidos direitos. Essa visão dicotômica geraria uma leitura da realidade segundo a qual as práticas e os atores sociais nunca seriam suficientes para se atingir aquele ideal proposto, porque se veriam sempre tingidos pela realidade cruel e implacável. Por outro lado, os direitos são como que elevados a uma condição de entidades reificadas e etéreas, distantes das práticas sociais e, conseqüentemente, imunes a qualquer análise crítica.

Como é fácil perceber, alguns dos documentos citados anteriormente diferem substancialmente da Declaração de Genebra, e, no entanto, não alcançaram a mesma repercussão que ela. Isso evidencia que a produção de normativas internacionais em torno dos direitos da criança não pode ser dissociada do processo histórico que as gerou e que esses processos estão permeados de relações de macro e micropoder (Barna, 2012).

No caso da América Latina, Méndez (2001c) ressalta o fato de que se instalou entre nós o entendimento de crianças e adolescentes como sendo incapazes, prevalecendo uma visão altamente protetiva. Esse autor trabalha a origem da incapacidade da infância a partir da Doutrina da Situação

Irregular, da qual já foram apontadas algumas características. Por trás da aparente simplicidade dessa expressão, se oculta uma doutrina de difícil definição. Mais do que apenas limitar e englobar uma determinada parcela da população colocada à margem da sociedade por sua condição de desvio, seja em relação aos padrões sociais estabelecidos como aceitáveis, seja por mera condição social, a Doutrina da Situação Irregular vai além, ao classificar uma parcela da população como incapaz de gerir sua própria vida e eleger o Estado como ente tutelar com toda autonomia para agir na “defesa” desse grupo. Constitui-se, assim, num tipo de cultura da compaixão-repressão, na qual o sentimento de compaixão pela criança (aqui com um sentido eminentemente pejorativo), abre precedentes para que se aja sob um modelo repressor, tutelar, que nega, sob todos os aspectos, a condição de sujeitos de direitos.

Esse modelo vigorou na América Latina no período de vai de 1919, quando é promulgada o que ficou conhecido como Lei Agote, na Argentina, a primeira lei específica para crianças e adolescentes, a 1990, quando vem a lume o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (Méndez, 2001a).

Mary Beloff (1999) enumera algumas características dessa doutrina, e a elas já se fez referência ao analisar a legislação brasileira do período, especialmente o Código Mello Mattos. Assim, a Doutrina da Situação Irregular se caracteriza por dividir a população infanto-juvenil em dois grupos distintos: “crianças e adolescentes” – os considerados “normais” e socialmente ajustados – e “menores” – os desajustados, delinquentes ou em perigo de o ser, abandonados. Sobre estes últimos, a mão “amiga” e “salvadora” do Estado recai de forma implacável, a partir de uma visão positivista que partia dos pressupostos da reabilitação, ressocialização e defesa da sociedade diante dos “perigosos” ou “em vias de o ser”. Para Méndez (2001a, p. 61) “Los incluídos, se transformarán en niños y adolescentes, los excluídos se transformarán en menores”. Sobressai-se também a figura do Juiz de Menores como a de um “pai de família”, que extrapola a função “meramente” judicial para adentrar pelo terreno das políticas sociais, personificando o papel tutelar do Estado.

Assim como os horrores da Primeira Guerra Mundial e seus efeitos sobre a vida de crianças e adolescentes despertaram a sensibilidade da comunidade internacional para esse aspecto, também a Segunda Guerra teve efeito similar. Após esse conflito, diferentes atores internacionais começaram a apresentar reivindicações junto ao Conselho Econômico e Social da ONU (ECOSOC) para que houvesse uma revisão da Declaração de Genebra. Nesse sentido, um fato importante foi a proclamação da Declaração dos Direitos do Homem, na Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948. Quase onze anos depois, em 20 de novembro de 1959, a mesma assembleia adotou por unanimidade a Declaração dos Direitos da Criança (DDC).

Esse documento, que ainda não tinha um caráter vinculante, amplia de cinco para dez o número de artigos, abrindo espaço para questões que o anterior não tratara, como direito a educação gratuita e proteção contra abandono e crueldade. Estabelece também a necessidade de que haja uma idade mínima para a criança começar a trabalhar, mas não especifica qual. Sua construção foi marcada por discussões por vezes acaloradas. Representantes de Israel e Polônia, por exemplo, pleiteavam a extensão dos direitos ali expressos também às crianças nascidas fora do casamento, o que foi bem recebido por uns, mas veementemente rechaçado por outros – o representante italiano foi

peremptório ao afirmar “la necesidad de proteger la familia legitima que, antes que el Estado, constituye la fundación de la sociedad organizada” (Veerman, *apud* Barna, 2012, p. 8).

Assim como em relação à Declaração de Genebra, também a DDC teve vozes dissonantes, embora não tão acentuadas, que se contrapunham ao discurso oficial e se orientavam no sentido das ideias liberacionistas. Barna (2012) destaca que surgiu nos Estados Unidos, entre as décadas de 1960 e 1970, um movimento que se autodenominou *Children Liberation Movement* (CLM) e que teve grande parte de suas ideias calcada na obra do psicólogo e educador norte-americano Richard Farson (1926-2017), intitulada *Birthrights*. Baseando-se no movimento norte-americano pelos direitos civis, nela Farson argumentava que a criança é a última minoria que ainda tinha a emancipação pendente. O CLM se inspirou nas ideias de Korczak e da associação russa *Educação livre para as crianças* e faz uma crítica àquela tradição de proteção da infância que ignora a vontade e a liberdade dos “protegidos”. A emancipação real da infância só seria possível quando as crianças se organizarem como classe.

Essa recapitulação é importante para que se possa avaliar a dimensão do que se instalou após a Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, a Doutrina da Proteção Integral.

3.4 A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA - CDC (1989)

A concretização da Convenção sobre os Direitos da Criança não foi um processo rápido e principalmente tranquilo. Ao contrário, foram necessários dez anos para que o documento atingisse seu formato final. A gênese dessa construção teve início em 1978, na trigésima quarta sessão da Comissão dos Direitos do Homem da ONU, quando a delegação da Polônia, nos debates da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), propôs que se aproveitasse o ano seguinte, que havia sido definido em 1976 como o Ano Internacional da Criança, quando se comemorariam os 20 anos da DDC, para torná-la vinculante, aproveitando-se para ampliá-la. O autor da proposta foi o jurista Adam Lopatka e essa ficou sendo o primeiro projeto polonês. Esse jurista teria papel central em todo o processo, assumindo a presidência do grupo de trabalho de elaboração da Convenção, o que o fez passar à história como um dos pais do acordo. Diante da exiguidade do tempo, o documento apresentado pelos poloneses era muito próximo da Declaração de 1959, e não teve boa repercussão.

A ideia polonesa de se aprovar o documento em 1979 se mostrou inexecutável e esse era apenas o início de um longo caminho. Naquele ano mesmo, a Comissão de Direitos Humanos decidiu pela criação de um Grupo de Trabalho (GT) de Composição Ilimitada sobre a Questão de uma Convenção sobre os Direitos da Criança. Composto dessa forma, todos os Estados Membros das Nações Unidas dele poderiam participar por meio do envio de observadores, que teriam direito de participar com contribuições. Além disso, o GT era aberto a Organizações Internacionais Não Governamentais (OING's) e Organizações Intergovernamentais (OIG's). Foi assim que, no período de 1980 a 1987, o GT se reuniu uma vez por ano e em 1988, duas vezes, para que dessa forma o texto pudesse ser adotado em 1989 (Albuquerque, 2000). Não há registros dos participantes em

1979 e 1980. No período 1981-1988, entre os países latino-americanos, Argentina e Brasil participaram das nove reuniões que aconteceram (Pilotti, 2001).

Os Estados e as OING's foram protagonistas na definição do conteúdo da Convenção, cabendo àqueles reafirmar os direitos sociais das crianças focados na sobrevivência e desenvolvimento, e a estas, trabalhar a inclusão de um conjunto de direitos de proteção especial com o objetivo de resguardá-las de possíveis abusos cometidos por adultos ou pelo próprio Estado. As OIG's tiveram participação discreta e esta só aumentou durante a última sessão, que correspondeu à segunda leitura do texto final da Convenção. Pilotti (2001) traz uma tabela ilustrativa da participação dessas três instâncias nas reuniões do GT realizadas entre 1981-1988:

Tabela 1

Reuniões do GT para elaboração da CDC

Rep/Ano	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1988(2*)
Estados	27	28	35	28	47	37	40	48	65
OIG	1	3	2	2	2	2	3	4	8
OING	4	12	12	14	18	20	25	27	29

*A última coluna se refere à segunda leitura do texto final da CDC. Fonte: Pilotti, 2001, p. 50.

Quanto à participação dos Estados (Tabela 2), o mesmo autor demonstra que o número de reuniões foi crescendo com o passar dos anos.

Tabela 2

Participação dos Estados nas reuniões do GT

Región/ano	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1988(2)
Occidente*	14	13	15	14	18	16	17	18	22
Asia/M.Oriente	3	4	6	4	7	6	9	10	16
A. Latina	3	4	7	5	9	6	6	7	10
E. Oriental	5	6	4	4	6	5	5	6	8
África	2	1	3	1	7	4	3	7	9
Total	27	28	35	28	47	37	40	48	65

*Inclue Europa Occidental, Estados Unidos, Canadá, Australia e N. Zelandia. Fonte: Pilotti, 2001, p. 51.

Com a Convenção aprovada, houve um natural distanciamento entre Estados e OIG's, uma vez que ganhou relevo a questão da soberania dos Estados frente ao documento, iniciando-se o processo de ratificação dele. Isso se destaca com a criação do Comitê dos Direitos da Criança, dispositivo proposto no artigo 43 da CDC como mecanismo de vigilância transnacional em torno daquilo que a Convenção tratava. Essa nova situação conduziu a uma mudança no cenário, resultando no protagonismo assumido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, que havia tido uma atuação discreta durante o processo de redação (Pilotti, 2001).

Os dez anos gastos na elaboração do documento não foram um caminho fácil de ser percorrido. A CDC tentou harmonizar aspectos liberacionistas com protecionistas e isso, como é fácil deduzir, levou a vários pontos de discordância entre os países e exigiu muita discussão e entendimento. Questões como o direito das crianças nascidas fora do casamento, qual o entendimento sobre família ou de quando de fato se marcaria o início da vida (e, portanto, do direito à proteção), se antes ou depois do nascimento, o que remetia à questão do aborto, foram alguns dos temas que suscitaram debates acalorados.

Assim, a realização da CDC em 1989, após tanto tempo de discussão, se configura como o resultado de uma construção, reflexo das mudanças que foram se dando na sociedade em relação à forma de encarar crianças, adolescentes e seus direitos. De simples objetos de proteção, esse grupo passou a assumir a condição de sujeitos de direitos e a Doutrina da Situação Irregular foi sendo substituída pela Doutrina da Proteção Integral.

A Convenção foi adotada em 20 de novembro de 1989, quando se comemoravam os trinta anos da Declaração dos Direitos da Criança. A ONU decretou essa data como o Dia Universal da Criança, e o documento passou a vigorar a partir de 2 de setembro do ano seguinte²⁰. Nessa ocasião, a Cúpula Mundial em Favor da Infância foi realizada no escritório das Nações Unidas em Nova Iorque e delegados de 159 países participaram. Foi aprovado então um Plano de Ação em que se pontuava que a Convenção traduzia as aspirações da comunidade internacional com relação ao bem-estar de crianças e adolescentes. Na ocasião, somente dois países não a ratificaram – Somália e Estados Unidos. Atualmente, de acordo com a página do UNICEF-Brasil, a CDC é o documento de direitos humanos mais aceito da história, tendo sido ratificado por 196 países – a Somália foi o 194º país a ratificar a CDC, fazendo-o em 20 de janeiro de 2015. Os Estados Unidos continuam sendo o único país a não ratificar o documento.

Analizando a questão dos Estados Unidos, Méndes (1999) aponta três razões para a não adesão norte-americana à CDC: a tradição jurídica anglo-saxônica que privilegia fortemente os direitos e garantias individuais, entendendo o direito como instrumento capaz de restringir a intervenção do Estado na vida das pessoas; uma imagem falsa, mas muito disseminada, de que a CDC representaria uma ameaça à autoridade dos pais sobre os filhos; e, por fim, uma terceira razão de ordem simbólica, que vincula os temas de segurança urbana e delinquência juvenil. Para Rosemberg e Mariano (2010), um dos motivos que levaram os EUA a não ratificarem a CDC está ligado ao teor do art. 37, alínea a, que determina que nenhuma criança será submetida a tortura e tratamento cruéis e que “Não serão impostas a pena de morte e a prisão perpétua, sem possibilidade de livramento, por delitos cometidos por menores de 18 anos de idade”. Essa proibição se revelava inconciliável com o direito interno do país. Pilotti (2001), por sua vez, destaca um aspecto interessante relativo aos EUA. A delegação do país propôs a incorporação da maioria dos artigos relacionados a direitos

²⁰ O artigo 49 da Convenção determina que ela “entrará em vigor no trigésimo dia após a data em que tenha sido depositado o vigésimo instrumento de ratificação ou adesão em poder do Secretário-Geral das Nações Unidas”. A ONU exige um número mínimo de ratificações para validar um documento. Os pactos internacionais sobre os Direitos Civis e Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que foram adotados em 1966, exigiam um mínimo de 35 ratificações, o que foi alcançado 9 anos após a adoção desses documentos (O'Donnell, 2001), depois, essa exigência caiu para 20, número que a CDC atingiu em menos de um ano após sua adoção pela Assembleia Geral da ONU.

civis e políticos, como o art. 13, que trata da liberdade de expressão; o 14, liberdade de consciência e religião; 15, liberdade de associação; e 16, direito a privacidade. Pois foram justamente esses artigos que provocaram maior oposição de grupos conservadores daquele país, sob o argumento de que, conforme apontado por Méndez, esses direitos ameaçariam a autoridade dos pais.

Dividida em três partes, a CDC, cujos direitos são resumidos na Tabela 3, possui 54 artigos e posteriormente foram acrescentados três protocolos: Protocolo Facultativo CDC sobre a Venda de Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil (em vigor desde 18 de janeiro de 2002, com 17 artigos); Protocolo Facultativo à CDC sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados (em vigor desde 12 de fevereiro de 2002, com 13 artigos); e Protocolo Facultativo à CDC sobre um Procedimento de Comunicações (em vigor desde 14 de abril de 2014 e que possui 4 partes e 24 artigos). O Brasil ratificou o documento em 24 de setembro de 1990, quando já havia aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente que, no entanto, já seguia os princípios da CDC.

Tabela 3

Síntese dos direitos da criança estabelecidos na Convenção

Direitos civis e políticos	Direitos econômicos, sociais e culturais	Direitos especiais (proteção)
Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais.	Vida, sobrevivência e desenvolvimento.	Contra abuso e negligência.
Expressão e acesso à informação.	Saúde.	Proteção especial e assistência para a criança refugiada.
Liberdade de pensamento, consciência e crença.	Previdência social.	Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiência.
Liberdade de associação.	Educação fundamental (ensino primário obrigatório e gratuito).	Contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro.
Proteção da privacidade.	Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral.	Em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas desses conflitos.
	Lazer, recreação e atividades culturais.	Contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral.
	Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme a própria cultura.	Contra uso de drogas.
		Garantias ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.

Fonte: Rosemberg e Mariano, 2010, p. 712.

A Convenção integra o Sistema de Proteção dos Direitos Humanos da ONU, composto por diversos documentos, o Conselho de Direitos Humanos e os órgãos de monitoramento das convenções. Em relação à CDC, destacam-se: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);

Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966); Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Estes formam a Carta Universal dos Direitos Humanos (*Universal Bill of Rights*); Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação da Mulher (1979); Convenção sobre a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); e Convenção Internacional para a Proteção dos Direitos do Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias (2003).

Logo em seu primeiro artigo, a CDC define criança como “todo ser humano com menos de 18 anos de idade”, não fazendo menção a quando teria início a infância, se antes ou após o nascimento, fazendo apenas a ressalva de que, “em conformidade com a lei aplicada à criança, a maioridade seja alcançada antes”. Na sequência, consagra quatro princípios gerais que vêm desenvolvidos nos artigos 2º, 3º, 6º e 12: não discriminação (2º); interesse superior da criança (3º); direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (6º); e respeito às opiniões da criança (12). Esses princípios estabelecem a Doutrina da Proteção Integral, que também tem sua base em outros documentos: Regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing), de 1985; Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade, de 1990; e Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad), de 1990.

3.4.1 A CDC E A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Para Beloff (1999) os critérios para se avaliar se a lei de um determinado país se adequou de maneira substancial aos princípios da CDC e da Doutrina da Proteção Integral residem em se observar as seguintes características: a) define claramente os direitos da criança e estabelece a responsabilidade da família, do Estado e da sociedade de garantir o cumprimento desses direitos; b) desaparecem expressões de sentido vago, como “situação irregular”, “em perigo moral ou material”, etc.; c) deixa claro que, quando uma criança está com seu direito ameaçado ou violado, quem se encontra em situação irregular é alguma instância do mundo adulto, como o próprio Estado ou a família; d) faz-se distinção entre o que é questão social e o que é questão penal, com a defesa e o reconhecimento de que os direitos da criança dependem de que haja desenvolvimento adequado das políticas sociais, mas as questões ligadas a carência material deixam de ser judicializadas; e) trata-se de políticas descentralizadas, que envolvem tanto o Estado quanto a sociedade civil e cujo foco está no município; f) crianças e adolescentes deixam de ser definidos de forma negativa, a partir do que eventualmente não sejam ou não tenham, passando a uma definição afirmativa; g) o foco da proteção são os direitos de toda criança, e não mais a pessoa do “menor”, recuperando o caráter de universalidade da infância; h) dessa forma, a proteção deve reconhecer e promover direitos, e não violá-los, sendo que essa proteção não pode ser entendida como licença para que haja intervenção coercitiva do Estado; i) entendimento da criança como pessoa em condição especial de desenvolvimento, mas não incompleta ou incapaz; j) a proteção integral se estrutura sobre o direito da criança de ser ouvida e de que suas opiniões sejam levadas em conta; k) a função do juiz está limitada a uma ação jurisdicional, de direito público (penal) ou privado (família), por

ser hierarquizada e estar limitada, como a de qualquer juiz, por garantias; l) em relação a política criminal, são proporcionadas à criança as mesmas garantias a que têm direito os adultos em julgamentos criminais, respeitando as constituições nacionais e documentos internacionais relevantes, com o acréscimo de garantias específicas, sendo a principal delas o julgamento com procedimentos específicos e que sua responsabilização seja feita em moldes específicos, distintos dos aplicados no sistema adulto; m) nesse contexto, a privação de liberdade se insere em um catálogo de medidas de responsabilização da criança que cometa algum tipo de crime, que vão da advertência e repreensão à semi-liberdade ou privação de direitos, mas esta só será aplicada de forma excepcional, *ultima ratio* e por curto e especificado período, como consequência à prática de crime grave.

Assim é que a Doutrina da Proteção Integral vem com a proposta de sepultar o chamado *menorismo* e a carga discriminatória que ele encerra, propondo um novo ordenamento que parte da premissa de que a criança não é mero objeto no processo, mas sujeito; protagonista, e não coadjuvante. Se é certo que as situações adversas não se alteram pela simples edição de leis, também é verdade que as leis expressam os anseios da sociedade em determinado contexto histórico, e assim se constituem em passos importantes e adiantados do processo de mudança. Afirmar-se hoje, mais de trinta anos depois da CDC, que a Doutrina da Proteção Integral seja uma realidade e que o *menorismo*, às vezes travestido de *neomenorismo* (Méndez, 2006, Sposato, 2013), esteja totalmente superado seria atitude ingênua. Mas negar seus avanços e conquistas também seria um tipo de negacionismo.

Por outro lado, para Rosemberg e Mariano (2010), a CDC tem como maior particularidade o fato de trazer lado a lado direitos de liberdade e de proteção. “Se os direitos de liberdade e participação são reconhecidos à criança devido à sua identidade como ‘homem’, os direitos de proteção são devidos em razão da especificidade de ser criança” (Rosemberg & Mariano, 2010, p.711). Aqui, apontam as autoras, estaria exposta uma das incongruências internas do documento. Ele de fato avança mais no rumo das liberdades do que documentos anteriores, mas ainda mantém características protecionistas que ilustram o quanto é difícil a mudança de paradigma. Assim, a afirmação de que crianças passam, com a CDC, à condição de sujeitos de direitos seja um tanto relativa e talvez se possa acrescentar o pronome indefinido “alguns” antes da palavra direitos, algo sobre o quê o mundo pós-pandemia pode vir a lançar luz e propor novas discussões.

3.5 O CONTEXTO EM QUE SURTIU O ESTATUTO

Beloff (1999, p. 11) divide em três grupos os países da América Latina em relação ao posicionamento adotado a partir da ratificação da CDC: A) a ratificação não teve nenhum impacto ou apenas um impacto político superficial ou retórico; B) Se procedeu a uma adequação “formal” das leis internas do país aos postulados da CDC; C) Se executou um processo substancial dos postulados da Convenção, grupo no qual se enquadra o Brasil.

O país assumiu posição de vanguarda nas adaptações às propostas da Convenção. Antes mesmo da ratificação da CDC, a Constituição de 1988 já trazia a Doutrina da Proteção Integral

sintetizada nos artigos 227 e 228, que depois seriam desenvolvidos e regulamentos por meio do ECA. Dada sua importância, vale a pena transcrevê-los:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC no 65/2010).

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I – aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I – idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II – garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III – garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV – garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V – obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI – estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII – programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá:

I – o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II – o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (Constituição, 1988, pp. 132-133).

O artigo 227 é o que melhor sintetiza a Doutrina da Proteção Integral e foi aprovado em plenário do Congresso Nacional com uma votação significativa: 435 votos a favor e 8 contra (Saraiva, 2016), um fato que muito provavelmente não se repetiria no atual congresso brasileiro, marcado por posicionamentos ultraconservadores e de viés moralista e de fundamentalismo religioso. É de se notar que atualmente o Congresso possui bancadas específicas, como a Bancada da Bala (formada por parlamentares que defendem temas como o endurecimento das leis penais e a liberação de porte e posse de armas por cidadãos comuns), Bancada do Boi (parlamentares ligados ao agronegócio e a grandes propriedades rurais, que defendem o afrouxamento das leis ambientais, por exemplo), Bancada Evangélica (que tem foco em questões ligadas à chamada pauta de costumes, como oposição ao aborto e à união civil entre pessoas do mesmo sexo), mas não consta que haja bancadas da criança, da educação, da saúde ou de direitos humanos.

3.5.1 Os passos iniciais – um processo sem rupturas

O processo que culminou na aprovação desses artigos em especial (227 e 228), e da Constituição como um todo, teve início bem antes. Já na década de 1970, mesmo com a ditadura civil-militar em vigor, o país começou a assistir ao surgimento de movimentos sociais importantes no processo de abertura democrática que se estabeleceria, entre eles, um movimento de educação progressista. Paulatinamente, a criança e o adolescente foram deixando de ser vistos como um poço de carências e começa a se desenhar sua condição de sujeitos de direitos. Esse processo, porém, não se deu de forma isolada e abrupta, ou seja, não houve rupturas – sai a Doutrina da Situação Irregular, entra a Doutrina da Proteção Integral. Ao contrário disso, como num amanhecer, a madrugada foi feita de tímidas luzes e sombras que aos poucos perdiam o caráter de alta densidade.

Com o objetivo de aparentar normalidade, o regime ditatorial permitia a existência de dois partidos políticos: a Aliança Renovadora Nacional – ARENA, o partido do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, a pretensa oposição (conforme relata Fernando Gabeira, em sua obra *O crepúsculo do macho*, dizia-se que havia, então, o partido do “sim” e o do “sim, senhor”). Acontecimentos como a conquista do tricampeonato da Copa do Mundo de Futebol, em 1970, e o chamado “Milagre Econômico”, no início dessa década, marcado por grande expansão

dos negócios nacionais e a realização de grandes obras de engenharia, como a Rodovia Transamazônica, a Ponte Rio-Niterói, a Ferrovia do Aço e a Hidrelétrica de Itaipu, criaram um clima de otimismo que fazia sombra sobre os desmandos da ditadura. Mesmo com a forte censura, porém, os casos de corrupção foram vindo à tona. A proposta econômica do ministro da Economia, Delfim Netto, que ficaria conhecida como *teoria do bolo*, se baseava na ideia de que era preciso primeiro *fazer o bolo crescer e só depois dividi-lo*.

A partir de 1968, esse jogo político resulta na hegemonia de um projeto nacional que, priorizando o crescimento econômico, leva o *bolo* a crescer consideravelmente, mas falha em se apresentar como processo sustentável de crescimento econômico ao enfrentar crises que revelam suas deficiências intrínsecas (Marinele, 2017, p. 194).

Com a posse do general Ernesto Geisel na presidência, em 1974, é anunciado o processo de abertura política. Dentro de uma tradição brasileira de camuflar o conflito, a abertura se dava sob a tutela dos próprios militares, de “forma lenta, gradual e segura”, no dizer do próprio Geisel. Em 1978, foi revogado o AI-5, que havia sido baixado pelo governo ditatorial em 13 de dezembro de 1968, na gestão do general Costa e Silva, e que foi a expressão mais dura da ditadura, instalando uma forma violenta de repressão a todo tipo de oposição e tornando assassinatos e torturas em políticas de Estado. Em 1979, foi assinada a Lei da Anistia e houve o fim da censura prévia e do bipartidarismo.

Um ano mais tarde, se deu a reorganização e institucionalização de organizações sindicais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Além disso, houve também um fortalecimento das associações de classe e a rearticulação de movimentos sociais que saíram da situação de clandestinidade, graças ao apoio de entidades como a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além de setores progressistas religiosos, como a Pastoral do Menor, criada no seio da Igreja Católica em 1977.

Em 1982 aconteciam as primeiras eleições diretas para governadores dos estados. Ao mesmo tempo, cresciam movimentos populares, com destaque para a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a CUT, que ganhavam apoio da população. A Constituição aprovada pelo regime militar em 1967 determinava que o presidente da república era escolhido não pelo voto popular, mas por um colégio eleitoral, formado pelo Congresso. O deputado Dante de Oliveira (PMDB) apresentou, em 1983, uma emenda constitucional que pedia o retorno da eleição direta para presidente. Começou então, a acontecer uma série de comícios pelo país afora e nascia o Movimento Diretas Já, o maior movimento popular no Brasil durante o século XX.

Apesar do forte apelo popular que teve, a emenda não foi aprovada no Congresso. A eleição presidencial se daria por meio indireto, através do colégio eleitoral, e seria vencida pelo candidato

da oposição, Tancredo Neves. Este, entretanto, adoeceu gravemente e morreu antes de tomar posse, assumindo o governo seu vice, José Sarney, em 1º de janeiro de 1986. Nascia a Nova República.

No final do primeiro ano do governo Sarney, aconteceram eleições gerais para governadores, senadores e deputados. Esse Congresso teria a missão de redigir a nova constituição do País e tomou posse em 1º de fevereiro de 1987. O texto que seria aprovado no dia 5 de outubro de 1988 trazia avanços significativos no que diz respeito a direitos sociais, razão pela qual ficou conhecida como a Constituição Cidadã.

Paralelamente, movimentos sociais em torno dos direitos da criança se articulavam pelo Brasil inteiro e teriam papel decisivo tanto na aprovação dos artigos 227 e 228 da Constituição quanto na do próprio ECA, com destaque para o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Em 1984, foi realizado, em Brasília, o I Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua e a partir desse evento há toda uma mobilização para que se crie um movimento de âmbito nacional congregando meninos e meninas em situação de rua (Rizzini, 1995a). O MNMMR teve dois grandes momentos: o I Encontro Nacional do MNMMR, realizado em Brasília (1986), e o II Encontro, também na Capital Federal (1989), e por meio dele, meninos e meninas puderam opinar sobre o futuro Estatuto.

Em 1985, foi criada a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, que se compunha de agentes municipais de perfil progressista e houve mobilizações em torno da Constituinte, buscando inserir os direitos da criança nas discussões. Houve emendas de iniciativa popular (com destaque para a emenda Criança, Prioridade Nacional) apoiadas por milhares de assinaturas de cidadãos e uma bem sucedida estratégia de *lobby* no Congresso. Em 1988 foi criado o Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA).

Após a promulgação da Constituição, os esforços se concentraram na busca por regulamentar os dois artigos que tratavam da questão infantojuvenil, buscando superar o Código de Menores então vigente. As propostas se dividiam em dois grupos: de um lado, os que pretendiam que o Código vigente fosse adaptado e se aprovasse uma nova versão do documento, ou seja, um novo Código de Menores; de outro, havia os que defendiam a construção de um algo inédito, que se baseasse na Doutrina da Proteção Integral. Três Projetos de Lei (PL) merecem destaque: o PL 1506/1989, de autoria do deputado Nelson Aguiar, que propunha “Normas Gerais de Proteção à Infância e à Juventude”; o PL 193/1989, de autoria do senador Ronan Tito, que defendia a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente; e o PL 255/1989, apresentado pelo presidente do Senado, Nelson Carneiro, que trazia a proposta de um novo Código de Menores.

O presidente do Senado determinou a constituição de uma Comissão Temporária, com 12 senadores titulares e seis suplentes, que ficaria encarregada de analisar esses projetos de lei. A Comissão ouviu juristas e outros especialistas na questão da infância e juventude e após três prorrogações do prazo para apresentação de emendas, o PL 193 recebeu 35 propostas e os demais projetos, nenhuma. O Relatório Geral, apresentado pelo senador Francisco Rolemberg no dia 20 de março de 1990, conclui pela aprovação do PL 193/1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo sido o projeto aprovado no Senado, com modificações, no dia 24 de abril de 1990.

Em função das modificações que sofreu, o PL foi remetido novamente à Comissão Temporária para que o relator procedesse aos ajustes necessários. A redação final foi apresentada no dia 17 de maio, com o texto sendo discutido, votado e aprovado no dia 25 de maio pelo plenário do Senado, e logo após, remetido à Câmara dos Deputados.

Na Câmara, o PL recebeu nova denominação – PL 5172/1990. Ocorre que ali também o Estatuto já era discutido, já que em fevereiro de 1989, o deputado Nelson Aguiar havia apresentado o PL 1506/1989, que tinha por escopo o estabelecimento de normas gerais para proteção da infância e juventude. Em 3 de julho, o autor substituiu o conteúdo do PL que ele havia apresentado pelo mesmo texto do PL 193/1989 apresentado no Senado, já que a autoria do documento não era de um ou outro parlamentar em específico, mas resultava de discussões das quais participaram inúmeras entidades e movimentos sociais.

Na Câmara, o projeto recebeu 139 emendas, das quais 63 foram totalmente acolhidas, 14, parcialmente, 31 foram rejeitadas e 11 consideradas prejudicadas. A sua aprovação no plenário da Câmara se deu no dia 28 de junho. Como o projeto havia sofrido modificações em relação ao que havia sido enviado pelo Senado, voltou àquela Casa para nova apreciação. Recebido no Senado no dia 29 de junho, foi apreciado e aprovado no mesmo dia e enviado para sanção presidencial no dia 12 de julho, o que aconteceu no dia 13 de julho de 1990, pelo presidente Fernando Collor, com a denominação de Lei 8.069/1990, publicada no Diário Oficial da União no dia 16 de julho daquele ano.

3.6 O ECA E SUA ESTRUTURA

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a adequar sua legislação ao que propunha a Convenção sobre os Direitos da Criança, com o ECA sendo considerado uma lei avançada (para alguns, avançada até demais) e inovadora (Méndez 2001a; Beloff, 1999; Saraiva, 2016, entre outros).

O Estatuto se estrutura a partir de três sistemas de garantias, que guardam harmonia entre si (Saraiva, 2016):

a) Sistema Primário – diz respeito a Políticas Públicas de atendimento a crianças e adolescentes em geral, sem distinção de qualquer espécie e está expresso principalmente nos artigos 4, 86 e 88;

b) Sistema Secundário – volta-se para crianças e adolescentes que se encontrem em situação de risco pessoal ou social sem que tenham se envolvido em problemas com a justiça, estabelecendo medidas de proteção direcionadas a esse grupo. Essas medidas podem ser aplicadas a crianças envolvidas com a prática de ato infracional e também, supletivamente, a adolescentes nessa condição, conforme o artigo 112, VI, do ECA. No primeiro caso, as medidas têm caráter preventivo, visando atender crianças e adolescentes na condição de vítimas (especialmente os artigos 98 e 101);

c) Sistema Terciário – volta-se especificamente para crianças e adolescentes com problemas com a justiça, ou seja, na condição de vitimizadores (em especial, os artigos 103 e 112).

3.6.1 Os conselhos e o FIA

Três instâncias importantes que o Estatuto inaugura são o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar e o Fundo da Infância e Adolescência (FIA).

O artigo 88, II, determina a “criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis”. Esses conselhos têm a responsabilidade de elaborar e fiscalizar as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, com grande importância para o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Esse Conselho é composto por representantes da sociedade civil e do poder público municipal, de forma paritária. Os representantes da sociedade civil são indicados por entidades que atuem na área da infância e adolescência, já os representantes do poder público são indicados pelo chefe do Poder Executivo Municipal. Sua função precípua é formular a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente a ser desenvolvida no âmbito do município, além de exercer o controle sobre a execução dessa política.

A composição do CMDCA deverá obedecer a distribuição paritária de seus componentes entre representantes da sociedade civil e do poder público, sendo que o número total de conselheiros será determinado na lei de criação da entidade. Seus membros são voluntários e cumprirão mandatos em geral de dois anos. Mesmo não possuindo personalidade jurídica própria e apesar de ser obrigação do Poder Executivo Municipal a sua manutenção, o Conselho de Direitos é órgão independente e autônomo.

Já o Conselho Tutelar, conforme o artigo 131 do Estatuto, é “um órgão permanente e autônomo, não-jurisdicional, encarregado (...) de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”.

Se o Conselho de Direitos cada município terá apenas um, o Conselho Tutelar pode o município ter mais de um, dependendo de sua população. Os membros do Conselho Tutelar – em número de cinco – são eleitos pela comunidade para um mandato que pode variar de município para município, sendo, em geral, de dois anos. Além disso, são remunerados e o Conselho deve estar a postos 24 horas por dia, sete dias por semana.

O Conselho Tutelar tem importância capital no Estatuto. A ele compete (artigo 136 do ECA) aplicar medidas em relação às crianças e adolescentes; aos pais ou responsáveis; às entidades de atendimento; ao poder executivo; à autoridade judiciária; ao Ministério Público e ao próprio Conselho Tutelar. Na prática, esse ato de aplicar medidas implica em zelar pelo cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes, garantir absoluta prioridade na efetivação desses direitos e orientar a construção da política municipal de atendimento. Como espaço de escuta, o Conselho Tutelar deverá agir na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, competindo a ele atender queixas, reclamações, reivindicações e solicitações feitas por crianças e adolescentes, famílias, comunidades e cidadãos; exercer a função de escutar, orientar, aconselhar, encaminhar e

acompanhar casos envolvendo direitos desse grupo, aplicando as medidas de proteção adequadas a cada caso; fará requisições de serviços necessários à efetivação do atendimento necessário a cada caso; contribuir para o planejamento e a formulação de políticas e planos municipais de atendimento a crianças, adolescentes e suas famílias. Por outro lado, não cabe a esse conselho o atendimento direto a crianças, adolescentes e suas famílias, senão atuar como intermediário para que isso se efetive. Ou seja, o Conselho Tutelar não tem a função de acolher ele mesmo uma criança abandonada, por exemplo, ou providenciar, com seus recursos, uma cesta básica, uma casa ou a medicação de que uma criança necessite.

Outro ponto importante relacionado a esses dois conselhos, especialmente ao primeiro, é o Fundo da Infância e Adolescência.

Trata-se de fundo financeiro destinado especificamente ao atendimento especial de programas, projetos e ações, de natureza complementar e temporária, destinados ao atendimento de crianças e adolescentes. O artigo 88, IV, do ECA define que a política de atendimento a essa faixa inclua a “criação e manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente”. Esses fundos são suplementares e não excluem a atuação governamental. Devem ser criados por lei específica, a qual definirá as fontes de receita e as formas de despesa, estando subordinado aos conselhos de direitos. Deverá, assim, ter dotação própria prevista no orçamento de municípios, estados e União, e podem receber doações de pessoas físicas e jurídicas, doações que podem ser deduzidas no imposto de renda.

A proposta desses dois conselhos e do FIA é, de fato, conquista importante na medida que favorece e fortalece a democracia e a participação popular na defesa e garantia de direitos de crianças e adolescentes. Os conselhos, porém, ainda esbarram em questões operacionais significativas.

É importante destacar que esses conselhos não são os únicos que nasceram após a Constituição de 1988. Por seu caráter democrático e de valorização das organizações sociais, a partir da Constituição Cidadã surgiram inúmeros conselhos – de Saúde, da Mulher, do Idoso, de Segurança Pública, entre outros. Ocorre que nos municípios, especialmente naqueles menores, onde nossa experiência profissional nos permite essa análise, a participação popular não é tão acentuada ou não há pessoas engajadas nas questões sociais em número suficiente. Disso resulta que são geralmente as mesmas pessoas que participam dos diferentes conselhos, muitas vezes se revezando neles, já que os mandatos são por tempo limitado e em geral não se permite mais de uma recondução consecutiva. Esses conselhos precisam se reunir periodicamente, o que limita ainda mais a participação popular. Os representantes do poder público, indicados por seus superiores, geralmente não se dispõem a reuniões fora do horário de expediente, já os representantes da sociedade civil, normalmente não têm disponibilidade para reuniões em horário de expediente... Ambos os grupos são voluntários, mas os servidores públicos encaram a participação em conselhos como parte de suas atribuições. Com isso, nem sempre os conselheiros – e aqui se fala de forma generalizada, não apenas em relação ao CMDCA – estão de fato motivados para a função para a qual foram nomeados. Muitos conselheiros sequer conhecem suas atribuições, é comum que as reuniões sejam esvaziadas e os conselhos tenham funcionamento figurativo. Claro que há exceções,

mas, no geral, o bom funcionamento de um conselho frequentemente depende de quem o coordena, o que se constitui em grave fragilidade.

No caso dos CMDCA's, há sempre o risco de que tenham existência fictícia, apenas “oficial”, e seja o poder público quem se responsabilize pela política pública voltada para a população infanto-juvenil (ou pela falta dela).

Em relação ao Conselho Tutelar, o fato de se tratar de atividade remunerada não constitui, por si só, fator necessariamente positivo. Os municípios determinam o salário dos conselheiros e este em geral é baixo. Com isso, a atividade não atrai o interesse de pessoas mais qualificadas para desempenhar a função. Some-se a isso o fato de que o trabalho de conselheiro é emocionalmente desgastante já que os conselheiros lidam de perto com casos de difícil solução e que não raro envolvem situações de graves violações de direitos. Além disso, exige dedicação muito grande, já que eles têm de dar plantões noturnos e aos finais de semana. Outro aspecto negativo é que os critérios para se candidatar ao cargo são estabelecidos pelos municípios e por vezes são pouco exigentes. Com isso, é grande o número de conselheiros despreparados para lidar com os enormes desafios que a função apresenta cotidianamente. O voto numa eleição para conselheiro tutelar é facultativo e nas pequenas cidades, a mobilização de uma família grande, por exemplo, pode ser suficiente para eleger determinado candidato (alguém que esteja desempregado), que não tenha comprometimento com a causa do ECA.

3.6.2 As medidas socioeducativas

O Estatuto estabelece medidas de proteção (artigo 101), que serão aplicadas sempre que os direitos estabelecidos no documento forem ameaçados (artigo 98), seja “por ação ou omissão da sociedade ou do Estado”; “por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável”; “em razão de sua conduta” (da criança ou adolescente) (Lei n. 8.069, 1990). Digiácomo e Digiácomo (2017) apontam que a terminologia e a própria existência desse dispositivo é criticada por alguns por remeter à Doutrina da Situação Irregular, já que faz referência a crianças e adolescentes em “situação de risco” por se encontrarem em condição de maior vulnerabilidade, requerendo ações mais pontuais por parte da rede de proteção. O artigo 98, por outro lado, deixa expressa a responsabilidade do Estado, da sociedade civil e da família na proteção dos direitos infanto-juvenis.

Embora na teoria da lei o objetivo seja a proteção de crianças e adolescentes que se encontrem em situação de vulnerabilidade social, o que se observa, na prática, é que o fator pobreza ainda tem peso considerável na condução da forma de intervenção junto às crianças, adolescentes e suas famílias, dentro de um processo de penalização da pobreza. Assim, uma série de acusações e cobranças recaem sobre eles – “famílias disfuncionais”, “jovens indisciplinados”, “crianças sem limites”, o que se configura mais como sentença do que como análise.

A Constituição de 1988 estabelece um Sistema de Seguridade Social que inclui ações de assistência social. A regulamentação dessas ações veio por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), regulamentado pela Lei 8.742/93, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). A política estabelecida pela LOAS prevê ações de proteção a grupos vulneráveis, entre os quais

crianças, adolescentes e suas famílias. Em relação a crianças e adolescentes especificamente, o art. 86 do ECA, em consonância com o que estabelece a CDC, destaca a necessidade de que se estabeleça a intersectorialidade e a interdisciplinaridade como bases para a construção de um Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, o que viria a ser instituído por meio da Resolução 113/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que tem o objetivo de

promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações (Resolução n. 113, 2006, art. 2º).

Esse sistema engloba a atuação de diversos órgãos públicos e organizações da sociedade civil para atuarem em três eixos estratégicos: defesa, promoção e controle e efetivação dos direitos humanos. Assim, fazem parte do chamado Sistema de Garantia de Direitos – SGD setores da justiça – Juizado da Infância e Adolescência, Ministério Público, Defensoria Pública; CMDCA e Conselho Tutelar e órgãos da administração municipal – secretarias de Saúde, Educação, Assistência Social, Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS).

Estes dois últimos têm importância destacada no atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias. Na prática, o primeiro cuida do atendimento preventivo a quem tenha seus direitos ameaçados e o segundo se volta àqueles que tenham tido seus direitos violados. Ambas as entidades são compostas por equipes multidisciplinares (psicólogos, assistentes sociais, educadores físicos, educadores sociais, oficinistas) e funcionam no âmbito dos municípios, mas com apoio da esfera central. Esse apoio, porém, tem sofrido rupturas significativas na atual administração federal. A Portaria 2.362, publicada em 20 de dezembro de 2019 pelo Ministério da Cidadania estabeleceu um corte de cerca de 35% nos recursos destinados aos dois órgãos – CRAS e CREAS –, aumentando o peso sobre as finanças municipais, mas resultando principalmente no sucateamento dos serviços. Municípios se viram forçados a diminuir as equipes multiprofissionais ou a diminuir a carga horária dos profissionais, limitando sua atuação.

A proposta é de que todas essas entidades trabalhem de forma conjugada, o que se constitui num enorme desafio. Cada município articula (ou não) sua rede de forma independente. Normalmente, representantes dos órgãos que compõem o SGD se reúnem periodicamente para discutir casos pontuais. Dessa forma, um adolescente cumprindo medida socioeducativa será acompanhado pelo CREAS, que poderá solicitar apoio da secretaria de Educação, caso ele precise de escola ou apoio escolar; da secretaria de Saúde, se ele estiver com algum problema de saúde específico que requeira atendimento; da secretaria de Assistência Social se a família precisar, por

exemplo, de alimentos ou remédios; do CAPS se ele apresentar problemas de saúde mental ou dependência química – e todos esses órgãos devem agir em conjunto.

Ocorre que as demandas são muitas, as equipes reduzidas e os recursos financeiros cada vez mais escassos, o que compromete a efetividade do serviço. Já tivemos oportunidade de participar de reuniões do SGD, em que se analisam casos pontuais, e é uma experiência sob muitos aspectos frustrante, pois se percebe a magnitude dos problemas confrontada com as limitações dos agentes públicos. São reuniões altamente tensas – passa-se, por exemplo, do caso de uma criança que é vítima de violência sexual para o de um adolescente envolvido com o tráfico de entorpecentes, uma jovem que tem 17 anos e já está na terceira gravidez, cada filho de um pai diferente, e assim por diante. Casos concretos, pessoas reais, sofrimento cujo enfrentamento por parte dos agentes públicos, por mais interesse que eles tenham, é sempre cercado de limitações.

A atuação desses profissionais, contudo, é de grande importância na estrutura proposta pelo ECA. Tanto as medidas de proteção quanto as socioeducativas devem passar pelos critérios e análise desses profissionais, que serão requisitados pelo Conselho Tutelar. A criança e o adolescente, porém, não podem ser tratados como simples objetos, destinatários passivos de medidas de proteção, conforme determina o próprio Estatuto, fazendo eco à CDC. Assim, a aplicação de uma medida não ficará ao arbítrio da autoridade estatal, que deverá obrigatoriamente considerar a opinião da criança ou adolescente a que ela se dirige (o art. 16, inciso II, do ECA, determina que a criança e o adolescente têm direito a “opinião e expressão”).

As medidas de proteção são listadas no art. 101 e tanto elas quanto as socioeducativas devem se nortear por alguns princípios, entre eles: do interesse superior da criança e do adolescente; da privacidade; da intervenção precoce e da intervenção mínima; da proporcionalidade e da atualidade; da responsabilidade parental e da prevalência da família; da obrigatoriedade da informação, da oitiva obrigatória e da participação na definição da medida a ser aplicada (Digiácomo & Digiácomo, 2017). Essas medidas compreendem, entre outras: encaminhamento a pais ou responsáveis; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento de ensino; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; inclusão em programa de tratamento a alcoólatras e toxicômanos; colocação em família substituta.

Qualquer que seja o caso e a medida aplicada, ela deve ser precedida de uma análise técnica, de preferência interdisciplinar, e a entidade responsável deverá elaborar um plano individual de atendimento – PIA (art. 101, IV, §4º), que levará em consideração a opinião da criança ou do adolescente e ouvirá os pais ou responsáveis (§ 5º), de forma que o caso seja atendido de maneira individualizada e com o máximo de profissionalismo.

O Estatuto considera ato infracional a “conduta descrita como crime ou contravenção” (art. 103). As crianças (ou seja, os menores de 12 anos) serão atingidos apenas pelas medidas de proteção, mesmo no caso de envolvimento com a prática de ato infracional.

O art. 112 relaciona as medidas socioeducativas que podem ser aplicadas ao adolescente autor de ato infracional: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento

educacional, que são desenvolvidas nos artigos seguintes. Santos (2001) divide essas medidas em dois grupos: as *ambulantes* e as *privativas de liberdade*. No primeiro grupo, estão: advertência (art. 115), obrigação de reparar o dano (116), prestação de serviços à comunidade (117) e liberdade assistida (118); no segundo, semiliberdade (120) e internação (121).

Conforme já se comentou anteriormente, há discordância entre juristas no que diz respeito ao entendimento das medidas socioeducativas como um tipo de *pena*, o que conduziria a um direito penal juvenil, ou seu caráter eminentemente pedagógico, numa questão que a nós nos parece superada pela forma como a prática socioeducativa se tem configurado no Brasil. Em que pese seu caráter pedagógico, as medidas socioeducativas, especialmente a de internação, assumem de fato a função de pena.

Esse é o pensamento de autores como Méndez (2001b), Santos (2001), Sposato (2013) e Saraiva (2016), que argumentam quanto à existência desse ramo do direito penal. Méndez (2000, p. 7), chega a afirmar que “impugnar a existência de um Direito Penal Juvenil é tão absurdo como impugnar a Lei da Gravidade”. A inimputabilidade penal dos menores de 18 anos, conforme determina o artigo 228 da Constituição Federal, “significa fundamentalmente a insubmissão do adolescente por seus atos às penalizações previstas na legislação penal, o que não o isenta da responsabilização e sancionamento” (Saraiva, 2016, p. 133). Assim, embora a intenção primeira seja de educar o adolescente acusado da prática de ato infracional, não se pode negar o caráter retributivo e o conteúdo aflictivo das medidas que, no dizer de Santos (2001, p. 91), embora “projetadas como *socioeducativas*, funcionam, de fato, como castigo”.

Partindo do pressuposto que a medida socioeducativa tem natureza penal, uma vez que representa o exercício do poder coercitivo do Estado e implica necessariamente uma limitação ou restrição de direitos ou de liberdade, de uma perspectiva estrutural qualitativa, não difere das penas. Isso porque cumpre o mesmo papel da pena no controle social formalizado, possuindo finalidades e conteúdo similares (Sposato, 2013, p. 25).

Por isso, entendem os autores citados, que a aplicação de medida socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei deve resguardar ao adolescente os mesmos direitos conferidos ao adulto que é penalizado pela prática de um crime.

Cumpramos reafirmar que o cabimento da aplicação da medida socioeducativa ao adolescente autor de ato infracional deve ser considerada pelo prisma e sob os fundamentos do Direito Penal.

Não se faz admissível que, por conta da minimização da natureza retributiva da resposta do Estado frente ao ato infracional, minimizem-se também as garantias penais e processuais penais que o sistema de responsabilização juvenil consagra (Saraiva, 2016, p. 111).

3.7 O SINASE

A aplicação das medidas socioeducativas foi disciplinada pela edição da lei 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que se constitui em um subsistema dentro do SGD.

Passada a euforia da aprovação do Estatuto, alguns setores da sociedade começaram a perceber que o ECA não seria suficiente, por si só, para equacionar a questão dos adolescentes a que se atribuía a prática de ato infracional e a forma de se aplicar as medidas socioeducativas. Havia ainda o que Saraiva (2012) chama de “espaços discricionários”, que acabavam sendo preenchidos pelos resquícios da interpretação tutelar. Assim, em 1998, foi apresentada pelo desembargador Antonio Fernando Amaral e Silva a proposta de uma lei de execução das medidas socioeducativas, mas que não teve boa receptividade, despertando reações contrárias e provocando um debate em torno da questão. Iniciava-se ali a disputa entre os que defendiam que o ECA, ao adotar um sistema de responsabilização do adolescente que praticasse ato infracional, estabelecia um tipo de direito penal juvenil; e, de outro, os que defendiam que o Estatuto era uma legislação “autônoma” e que as medidas socioeducativas não se constituíam em sanções, sendo vistas por seu caráter pedagógico. A necessidade de uma lei regulamentadora das medidas socioeducativas acabou prevalecendo sobre a ideia de que o Estatuto bastava por si mesmo, e foi formada uma comissão na Associação Brasileira de Magistrados Promotores da Infância e Juventude (ABMP) com a incumbência de apresentar novo anteprojeto de lei. Surgiu então a proposta da Lei de Diretrizes Socioeducativas que também não teve êxito (Saraiva, 2012).

Foi então que o Conanda entrou em cena e, em conjunto com outros órgãos, como a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, a ABMP e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD), promoveram uma série de discussões em torno da questão. Dessas discussões resultaram dois grupos: um responsável pela elaboração de projeto de lei de execução das medidas socioeducativas e outro pela elaboração de documento que norteasse a execução dessas medidas. Como resultado, criou-se, em 2006, o SINASE Resolução, que “funcionou como um guia na implementação das medidas socioeducativas até 2012, quando, a partir da Lei nº 12.594, institui-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo” (Mião, 2018, p. 37).

O SINASE se configura, assim, como um sistema articulado que envolve as três esferas de governo (União, estados e municípios) em torno de princípios, regras e critérios que envolvem a execução das medidas socioeducativas, trazendo importantes avanços e “regulamentação do processo de execução, incluindo outras dimensões de sua intervenção (financiamento do sistema, controle de gestão, etc.)” (Saraiva, 2012, p. 66).

O artigo 35 da lei estabelece os princípios que regerão a execução das medidas socioeducativas:

- I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
- III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e
- IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (Lei n. 12.594, 2012).

A esses princípios se somam outros constantes no próprio ECA e no art. 227 da Constituição (brevidade, excepcionalidade, condição peculiar de pessoa em desenvolvimento), além dos artigos 112 (primeiro parágrafo), 99, 100 e 122 do Estatuto, consolidando-se como um sistema de garantias no modelo de responsabilidade juvenil, buscando superar o inaceitável espaço da perigosa discricionariedade e arbítrio sempre possíveis na ausência da regra (Saraiva, 2012).

3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi apenas a Lei do SINASE que veio trazer modificações ao Estatuto, outras leis, às vezes de cunho meramente populista, também alteraram o ECA, sendo elas:

- Lei n. 12.318/2010 – Lei de Alienação Parental, definida como “a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie o genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este” (art. 2º). Esta lei não impôs alterações ao Estatuto, mas seu objetivo é garantir a proteção integral da criança ou adolescente, com foco em seu direito fundamental à convivência familiar.

- Lei n. 13.010/2014 – Lei do Menino Bernardo, editada com o objetivo de ampliar as estratégias para garantir o direito à dignidade das crianças e adolescentes. O nome da lei é uma homenagem ao menino Bernardo Boldrini, que, em 2014, foi brutalmente assassinado por familiares, aos 11 anos de idade, na cidade de Três Passos, no Rio Grande do Sul. Promoveu alterações no ECA estabelecendo o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de

correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, em norma aplicável aos pais, demais integrantes da família ampliada, agentes públicos que atuam na execução das medidas socioeducativas ou qualquer outra pessoa encarregada de cuidados, educação, tratamento ou proteção da criança/adolescente, como professores e babás. Acrescentou ao ECA os artigos 18-A e 18-B, que tratam de conceitos e medidas, e 70-A, sobre elaboração de políticas públicas, além de alterar o artigo 13, no qual foi incluída a obrigatoriedade de comunicação ao Conselho Tutelar também nos casos de suspeita ou confirmação de castigo físico e de tratamento cruel ou degradante, e não apenas nos casos de maus-tratos, como rezava o texto original. Apresenta inovações significativas ao trazer os conceitos de castigo físico e tratamento cruel ou degradante, no artigo 18-A, que não possuíam definição legal. Não prevê crime nem propõe sanções de natureza penal, mas tem um caráter educativo e pedagógico, estabelecendo um conjunto de medidas que poderão ser aplicadas pelo Conselho Tutelar sobre as pessoas acusadas de agressão. Entre essas medidas estão o encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; a tratamento psicológico ou psiquiátrico; a cursos ou programas de orientação; a obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado ou mesmo a aplicação de advertência ao agressor. Modificou também a Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual foram incluídos nos currículos escolares, como temas transversais, conteúdos relativos a direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente.

- Lei n. 13.257/2016 – institui o Marco Legal da Primeira Infância, e estabelece políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância (período que compreende os seis anos completos ou 72 meses de vida da criança), visando a garantir seu desenvolvimento integral, promovendo mudanças significativas no ECA e também na Consolidação das Leis do Trabalho, no Código de Processo Penal e nas leis 11.770/2008 e 12.662/2012. Ao ECA, acrescentou o parágrafo único ao artigo 3º, dispondo que o Estatuto se aplica a todas as crianças e adolescentes “sem qualquer discriminação”; alterou os art. 8ª ao 14, estabelecendo um olhar de cuidado em relação à criança desde a sua concepção, o que implica em cuidados com a gestante, como acesso a planejamento reprodutivo, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto, ao puerpério e ao atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS; alterou a redação do art. 19, caput, substituindo a expressão “em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes” para “em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”, expressando de forma mais ampla o sentido do direito fundamental à convivência familiar, por meio do apoio e valorização à família natural; incluiu o atendimento de crianças institucionalizadas (§7º do art. 92), o que significa que crianças de zero a três anos que se encontrem em acolhimento institucional devem ser acompanhadas por educadores de referência, habilitados tecnicamente às suas rotinas específicas e que sejam capazes de estabelecer vínculos de afetividade, ainda que em ambiente diferente do familiar; incluiu os incisos VIII e IX ao art. 88, inserindo nas diretrizes da política de atendimento a especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas de atenção à primeira infância; acrescentou os parágrafos 5º e 6º ao art. 102, garantindo que os registros e as certidões necessárias para a inclusão do nome do pai na certidão de nascimento sejam totalmente gratuitos, a qualquer tempo.

- Lei n. 13.431/2017 – Lei da Escuta Protegida, normatiza e organiza o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, cria mecanismos e estabelece medidas de assistência e proteção específicas à criança e ao adolescente em situação de violência e institui o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), com o fim de proteger crianças e adolescentes expostos a grave e iminente ameaça de morte, depois de esgotados os meios convencionais através da prevenção ou da repressão da ameaça. A lei define quatro formas de violência – física, psicológica, sexual e institucional, sendo esta última uma inovação que se refere à violência praticada por instituição pública ou conveniada, por aqueles que, tendo a atribuição de defesa dos interesses das vítimas ou testemunhas, lhes falta a capacidade técnica para isso, o que pode gerar a denominada *revitimização*, definida pelo Decreto nº 9306/2018, como o discurso ou a prática institucional que submeta as crianças/adolescentes a procedimentos desnecessários, repetitivos, invasivos, que levem as vítimas ou testemunhas a reviver a situação de violência ou outras situações que gerem sofrimento, estigmatização ou exposição de sua imagem.

- Lei n. 13.509/2017, cujo objetivo foi acelerar e facilitar o trâmite dos processos de adoção.

Diante do exposto, se constata que o Brasil possui uma legislação arrojada no que tange aos direitos de crianças e adolescentes. Em grande parte das situações práticas, porém, a lei é ignorada ou não é rigorosamente respeitada. A esse respeito, Méndez (2006) aponta que o ECA passava por duas crises – uma de implementação e outra de interpretação. A primeira se refere à pouca atenção que sempre se deu a políticas sociais no Brasil e o consequente baixo investimento financeiro por parte dos sucessivos governos, com uma pequena alteração durante os primeiros anos do século XXI. Investe-se pouco e investe-se mal em políticas públicas no Brasil e, como consequência falaciosa, se argumenta que elas não funcionam.

Já a crise de interpretação diz respeito à dificuldade de entendimento do Estatuto por setores diretamente ligados a ele – judiciário, Ministério Público, polícias (Civil e Militar) e, por que não dizê-lo? pelos próprios conselhos – de Direitos e Tutelar.

Atualmente, uma terceira crise pode ser acrescentada, conforme sugere a professora Flora Sartorelli (2020): a crise de existência ou, acrescentamos, de sobrevivência. O ambiente político e social no país é tão desfavorável às questões em que o ECA significou um avanço que a própria existência do Estatuto, tal qual ele é hoje, se vê ameaçada. Basta ver a insistente discussão em torno da redução da maioridade penal, sempre recorrente, e o fato de o presidente da república já ter afirmado mais de uma vez que essa lei deveria ser jogada no lixo.

Todo o percurso histórico que traçamos neste capítulo, a referência a documentos que surgiram no início do século passado e que traziam avanços que ainda hoje enfrentariam resistência para serem aceitos, ilustra que a luta de crianças e adolescentes por seus direitos é um caminho cujo horizonte se mostra vasto.

Os pontos que citamos aqui relativos à Declaração de Moscou, por exemplo, não foram selecionados aleatoriamente. O trabalho e a convivência com jovens em situação de vulnerabilidade social ou em conflito com a lei revela que se trata de pontos nevrálgicos na vida

dessas pessoas: a relação com a família, com a escola e com o mundo do trabalho. Meninos e meninas que fogem de casa e vão morar na rua frequentemente o fazem como último recurso para fugir da violência de que são vítimas em casa e para se afastarem da escola, onde também não é raro que sejam vítimas de violência, seja o *bullying* por parte de colegas ou mesmo a discriminação exercida por professores e gestores escolares.

Por outro lado, uma das razões mais fortes que conduzem os jovens a cometerem atos infracionais é a necessidade que têm de terem dinheiro, ou para terem acesso aos bens de consumo que o capitalismo tão bem apregoa como itens necessários à felicidade, ou para ajudarem na subsistência de si mesmos e de suas famílias. Impossibilitados de trabalharem por causa das restrições legais, acaba lhes restando a “opção” de pequenos ou grandes delitos, sendo o mais comum deles o tráfico de drogas. Apesar do peso significativo que essas restrições legais têm na vida do jovem, sobretudo o jovem pobre, são considerados princípios intocáveis. Trata-se de questão semelhante à proposta de descriminalização das drogas: a condição de fantasma ameaçador que as drogas assumem no senso comum, o que faz com que sejam vistas como se fossem entidades demoníacas capazes de invadir a vida de uma pessoa e destruí-la totalmente, impede que o assunto seja sequer discutido, uma vez que a simples menção a essa possibilidade (de descriminalização) sugere que se trate tão somente de estímulo ao consumo desenfreado e defesa da própria droga. O mesmo se aplica a questões como submissão à família, obrigatoriedade de frequência à escola e proibição do trabalho infantil.

Não se está aqui a advogar que a evasão escolar seja normalizada ou normatizada, ou que a exploração desumana de mão-de-obra infantil passe a ser considerada socialmente e moralmente aceita. Ocorre que em nossa experiência profissional e pessoal já presenciamos inúmeros casos em que o adolescente ficaria melhor na rua do que em casa, ou em que um adulto não se submeteria ao regime imposto por escolas ou professores, ou que o adolescente se mostrava revoltado por não poder trabalhar e acabava se tornando “aviãozinho”²¹ do tráfico.

São situações altamente complexas e que não se submetem a imposições legais simplesmente. Por mais “perfeita” que seja uma legislação, a realidade não se submete a ela a partir da publicação num Diário Oficial qualquer e, quando muito distante da realidade a que se pretende aplicada, a lei corre o risco de se tornar perversa justamente para aqueles a quem pretende proteger. Talvez seja essa visão que tenha levado pessoas como Korczak a defender de forma tão veemente a necessidade de se ouvir a criança ao se fazer para ela uma legislação visando sua proteção, ou seja, fazer *com* a criança, e não *para* ela. Mesmo hoje a sociedade não parece suficientemente madura para adotar esse tipo de postura, ainda mais no momento atual no cenário brasileiro, que, conforme já se ressaltou, é marcado por um moralismo exacerbado e com forte vinculação com grave fundamentalismo religioso, no qual se desconsidera a individualidade do jovem em conflito com a lei – quem é ele? o que o levou à condição de marginalidade? E é isso que se busca analisar no próximo capítulo.

²¹ Nome dado a pequenos traficantes, geralmente crianças e adolescentes, que transportam quantidades pequenas de drogas como maconha e crack.

4 O JOVEM E A CONDIÇÃO PECULIAR DE PESSOA EM DESENVOLVIMENTO

A proposta para este capítulo é realizar uma leitura sobre a adolescência – ou juventude²² – como um fenômeno que envolve aspectos físicos, psicológicos, sociológicos e educacionais, com vistas a buscar uma compreensão mais ampla dos indivíduos dessa faixa etária, que vá além da visão reducionista de adolescente em conflito com a lei, mas que seja capaz de situá-lo, antes de tudo, na condição que a própria legislação lhe reconhece: a de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, em que o estigma, conforme o sentido trabalhado por Gofman (1974), de delinquente se sobressai sobre o todo complexo em que se constitui o indivíduo (de qualquer faixa etária). Para tanto, recorrer-se-á à psicanálise, entendida, a partir do próprio Freud, mas mais especificamente com o trabalho de Donald D. Winnicott, como um método de pesquisa capaz de conduzir a uma compreensão do desenvolvimento do indivíduo humano, a partir do estudo da personalidade, das emoções, do caráter e dos conflitos que o caracterizam. Tendo como ponto de partida a construção de uma teoria do desenvolvimento humano, Winnicott (2005) propôs a expressão *tendência antissocial* como substrato para uma análise dos fenômenos de delinquência. Essa visão será complementada por um breve estudo sobre o comportamento antissocial e sua associação com atitudes morais como empatia e o chamado desengajamento moral, expressão proposta por Albert Bandura (1991; 2002; 2016) em sua Teoria Social Cognitiva, e se completará, pelo menos na leitura que aqui se propõe, com uma análise da juventude sob o ponto de vista sociológico, como categoria social e histórica, a partir dos estudos de autores como Groppo (2004; 2009; 2015a; 2015b; 2016; 2017), com destaque para a ideia de moratória social. Em seguida, se apresentará uma visão panorâmica desse jovem estigmatizado na realidade brasileira, a partir da análise de números relacionados a mortalidade, educação e o atendimento realizado pelo sistema socioeducativo. Buscou-se, então, analisar o processo educacional dos jovens em conflito com a lei e para isso optou-se por contextualizar esse atendimento em relação ao desenvolvimento da

²² Já se fez referência às definições de criança e adolescente presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990) e na Convenção sobre os Direitos da Criança, da ONU. O Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852, 2013), define jovem como a pessoa que tenha entre 15 e 29 anos, sendo que o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) subdivide esse público em: 15 a 17 anos – jovem-adolescente, 18 a 24 anos – jovem-jovem, 24 a 29 anos, jovem-adulto; já a *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes* estabelece, em seu artigo 1º, que é jovem toda pessoa compreendida entre os 15 e os 24 anos de idade. Waiselfisz (2014) aponta uma distinção entre os dois termos, a adolescência entendida como processo fundamentalmente biológico, ligado ao desenvolvimento cognitivo e à estruturação da personalidade, enquanto juventude tem um viés mais sociológico, ligado ao processo de entrada do indivíduo para assumir seu papel no mundo adulto.

educação no país de forma mais ampla. Procedeu-se, para isso, a um retrospecto da evolução da educação no Brasil, com especial atenção para o atendimento a jovens e adultos, desde a chegada dos jesuítas até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394, 1996), os dois Planos Nacionais de Educação (2001, 2014) e a criação e extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Por fim, propõe-se uma reflexão sobre o papel da educação em geral e da educação escolar em particular no contexto da socioeducação e a forma como escola e universidade lidam (ou não) com a socioeducação. Busca-se em Michel Foucault (2008, 2009, 2014), a partir das relações que o pensador estabelece entre saber e poder, analisar-se a escola como instituição de sequestro cujo papel principal reside na domesticação dos corpos infantis e a submissão do sujeito aos discursos oficiais, legitimados pelo poder, e a socioeducação como dispositivo de poder disciplinar a serviço da manutenção da exclusão. Entende-se que a educação escolar reproduz mecanismos de penalização da pobreza muito presentes na sociedade, fazendo nascer um tipo de educação penal – ou seja, que pune, que penaliza o educando –, que pesa sobre docentes e discentes e cujo propósito é formar indivíduos dóceis e submissos, perpetuando a segregação.

4.1 A CRIANÇA E A TENDÊNCIA ANTISOCIAL

Poderíamos iniciar este capítulo com a célebre pergunta: o que leva um adolescente a cometer um ato infracional, a se envolver em problemas com a justiça. Trata-se, porém de uma pergunta capciosa, que traz implícitas afirmações que vêm de encontro ao pensamento que norteia este trabalho. A pergunta remete ao velho modelo tutelar, baseado na Doutrina da Situação Irregular, que via o adolescente como alguém destituído de poder e de direitos, donde a situação de tutelado, ou seja, ele *seria levado* a esse ou aquele comportamento, assumindo a condição de sujeito passivo. Sem voz, sem liberdade, sem até vontade própria e uma compreensão mais ampla da vida – da sua vida – o adolescente seria mero brinquedo de forças maiores. Mesmo que essas forças maiores sejam retiradas da condição de um tipo de “sujeito indefinido” (afinal, que forças são essas?), isso não diminui a condição de subalternidade atribuída ao adolescente. Em outras palavras: seja o mercado, o capitalismo selvagem, o sistema neoliberal (que ainda parecem, no mínimo, sujeitos vagos, impessoais), o sistema de justiça e tudo aquilo que caracteriza o “mundo líquido” (Bauman, 2005, 2007, 2017) ou o Estado Pós-Democrático (Casara, 2017, 2018) os vilões dessa história, nominá-los não diminui a exclusão imposta ao adolescente infrator.

Se o verbo levar tem um caráter de submissão – ser levado por algo, a fazer algo –, o seu emprego nessa construção faz supor um outro verbo, implícito: escolher. Porque se algo *leva* o adolescente a seguir por um determinado caminho, isso implica em supor que ele poderia ter seguido por senda diferente, mas, por algum tipo de escolha, implícita ou explícita, consciente ou não, optou por outro destino. E o verbo escolher pressupõe, ainda, certo empoderamento: a escolha sugere, no mínimo, duas opções, o caminho A e o caminho B. Pode-se, então, questionar: que opções o adolescente que enveredou pelo caminho do desafio às leis impostas teve?

Seguindo o modelo tutelar, seríamos tentados a enxergar esse adolescente como alguém intrinsecamente mau, dotado de um caráter malévolo, ou então alguém frágil, que sucumbiu à imperiosa força das circunstâncias. Nenhuma das duas opções combina com ou leva em consideração a ideia de sujeito de direitos que se quer defender hoje. Mesmo que na segunda opção a responsabilidade seja depositada nas costas da sociedade, do governo, de algum sistema qualquer, ainda assim, há um quê de *meritocracia reversa* subentendido na afirmação, na medida que todos que se colocam na condição de vítimas nesse contexto ingrato fazem a mesma “escolha” , caminho da marginalidade.

Não se trata de eximir o contexto atual, de negar a força tendenciosa que o direito penal exerce sobre aqueles a quem deveria, em primeiro lugar, proteger, a existência de uma justiça seletiva, que frequentemente age com base em princípios típicos do direito penal do autor, o Estado cada vez mais penal (Estado Pós-Democrático), em que importa menos o fato típico, antijurídico e culpável e mais, muito mais, quando não *apenas*, quem o praticou. Tudo isso tem um caráter nefasto inegável, como se procurou demonstrar em capítulos anteriores.

Mas nosso argumento é de que adolescentes sujeitos de direitos, dotados de inteligência, sensibilidade, poder de análise e capacidade de leitura do mundo em que vivem e que se colocam em conflito com a lei o fazem por uma miríade de razões, que guardam relação com fatores aleatórios – família, condição social, raça, orientação sexual – mas que vão além disso, envolvendo igualmente a forma como o indivíduo se constitui, se constrói no trânsito por essas condições, e como família, sociedade e Estado podem funcionar como parceiros ou adversários (travestidos de protetores e bem intencionados).

Desvelar esses contextos e como se constroem sobre e a partir da figura do adolescente para assim agirem sobre ele e sobre seus conteúdos internos, construídos ao longo de suas experiências pessoais, é o que pretendemos a seguir.

Até o século XVIII, segundo Ariès (2006), havia confusão entre os termos infância, adolescência e juventude. “Observamos que, como juventude significava força da idade, ‘idade média’, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (Ariès, 2006, p. 10). O que esse autor francês chama de “descoberta da infância” foi algo que se foi construindo aos poucos, até mesmo em termos de vocabulário, mas, mesmo com esse avanço, ainda persistia a confusão:

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demoraria a se formar. (...) O primeiro adolescente moderno típico foi o *Siegfried* de Wagner: a música de *Siegfried* pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência (Ariès, 2006, p. 14).

Após a Primeira Guerra Mundial, o que Ariès denomina de “consciência de juventude” começou a se fortalecer entre os ex-combatentes. A partir daí, se daria a expansão da adolescência, “empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente” (p. 15), passando-se, assim, de uma época em que não havia adolescência para outra em que esta era a idade favorita. A escolarização e o progressivo afastamento da criança do mundo do trabalho permitiram que se reconhecesse a adolescência:

Diversos estudos das ciências sociais, ainda, apontam que infância e adolescência não são etapas naturais da existência humana, mas uma invenção recente nas sociedades modernas ocidentais, sendo que nas sociedades ditas “primitivas” não há essa concepção de evolução psicológica ou moral em “fases”, que progridem de acordo com a escalada etária (Vavassori, 2016, p. 32²³).

Essas faixas etárias se constituem, dessa forma, em uma construção histórica, na medida em que se concebem como representação que o indivíduo constrói de si mesmo e as pessoas ao seu redor constroem sobre ele e também como fato social e psicológico, no qual entram influências da cultura e das relações sociais estabelecidas num determinado tempo histórico.

Há marcas corporais, mas há também necessidades emocionais que se criam em função tanto de subjetividades quanto de influências externas – o que se pensa e o que se “define” socialmente como adolescente.

As transformações fisiológicas adquirem significados diferentes de acordo com o momento histórico. A transformação em si não conduz a uma expressão subjetiva específica, mas a interpretação que a sociedade faz dessa transformação, sim.

Segundo o raciocínio de Ozella (2002), é dessa forma que o subjetivo se constrói também do objetivo, do mundo social. Um fato só pode ser compreendido a partir de sua inserção num todo que o produziu, o mesmo se dando com a adolescência: ela é construída pelas condições sociais que permeiam a vida do jovem e dos que o cercam. E essas condições envolvem aspectos diversos como influência da mídia, do padrão coletivo de comportamento, valores estabelecidos e as questões relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho e a extensão do período escolar.

Isso vai variar de grupo para grupo. Entre as classes economicamente estáveis, essas questões relacionadas a mercado de trabalho/escola se dão de forma diferente da que se dá entre as classes subalternas – nas primeiras tende-se a retardar a entrada no mercado de trabalho e prolongar a formação acadêmica, enquanto nas segundas tende a acontecer o inverso (Ozella, 2002).

As influências da mídia, por exemplo, se dão de maneira mais uniforme, enquanto os valores tendem a mudar.

Um modelo de adolescente vai sendo construído por esse conjunto de fatores, o que conduz o indivíduo à construção da sua própria identidade e da família, especialmente os pais, e daqueles

²³ Destaques feitos pelo autor.

que o rodeiam, e essa construção guarda especificidades, peculiaridades, conforme seja o grupo social considerado, bem como expectativas e projetos de vida – ou a ausência deles. Independente disso, porém, a adolescência tem como uma de suas marcas mais fortes a rebeldia:

Sem rebeldia e sem contestação não há adolescência normal. Em todas as épocas e em todas as latitudes o adolescente sempre foi um contestador, um buscador de novas (...). O adolescente submisso é que é a exceção à normalidade. Ele é quem deve nos preocupar. Pais repressores, como sociedades repressoras, geram adolescentes submetidos, criam adolescentes potencialmente enfermos e estiolados em seu potencial criativo, identidades, testando diferentes formas de relacionar-se e ensaiando novas posturas éticas (Osório, 1992, p. 46).

O adolescente pobre, clientela maior dos sistemas socioeducativos, se constrói de maneira diversa do adolescente das classes abastadas, embora a fase seja a mesma e os determinantes que agem sobre um e outro sejam igualmente os mesmos.

Quando se conversa com os adolescentes internados e lhes pergunta se identificam a razão de terem se envolvido em problemas com a justiça, uma resposta comum é a necessidade de ter as coisas e não dispor de recursos para isso – uma namorada que se quer levar ao cinema, um tênis que é sonho de consumo, um celular, ou mesmo questões mais básicas como ajudar no sustento do grupo familiar.

Os caminhos que se apresentam para o jovem alcançar esses objetivos são o trabalho ou o mundo do crime, com a escola se colocando mais como um obstáculo à concretização desse objetivo, tanto num caso quanto no outro.

O trabalho se mostra um caminho inviável, seja porque sua idade não lhe permite um emprego formal, seja porque o baixo retorno financeiro é um desestímulo à permanência nesse caminho. Já o mundo do crime costuma dar retorno mais imediato, seja o furto de um produto que é imediatamente vendido, seja o tráfico de pequenas quantidades de drogas como maconha e crack, que também lhe dá retorno imediato.

Como se vê, há um conjunto de fatores em jogo, e, no centro, uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Quem é essa pessoa?

Um dos estudiosos do tema da delinquência juvenil mais conceituados é o pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971). Ele iniciou o curso de medicina em 1914 e ainda durante sua formação médica, conheceu uma obra sobre Freud, escrita pelo pastor suíço Oskar Pfister, que lhe mostrou a possibilidade de uma abordagem psicológica tanto dos distúrbios somáticos em geral quanto das doenças de ordem psíquica em particular, que a psicanálise abria, e isso o fascinou. Winnicott sempre se opôs à prática de uma medicina organicista, que considerasse saúde e doenças apenas em termos meramente biológicos. Na visão de Dias (2002, p. 112):

Ele parece ter sido, muito cedo, despertado para o fato de que a saúde, e mais do que a saúde, o sentir-se vivo, não pode resumir-se ao bom funcionamento dos órgãos e das

funções, e que separar o físico do psíquico é um procedimento intelectualmente possível, mas altamente artificial.

Em 1923, foi admitido como médico assistente do *Paddington Green Children's Hospital*, onde trabalharia por 40 anos. Atuando como psiquiatra infantil, Winnicott teve a oportunidade de constatar a presença de distúrbios emocionais em bebês, mesmo entre aqueles que se apresentavam fisicamente saudáveis, o que o conduziu a um processo de “descoberta” dos bebês em termos de distúrbios psíquicos, uma vez que tanto a pediatria quanto a psiquiatria infantil levavam em consideração o aspecto psicológico da criança a partir do desenvolvimento da fala. “Winnicott, ele mesmo, a despeito de ter observado os bebês adoecerem precocemente, admite ter levado muito tempo para ver neles um ser humano” (Dias, 2002, p. 120).

Winnicott entrou em contato com o trabalho de Melanie Klein em 1935, atuando sob a supervisão dela até 1941. Posteriormente, acabou se afastando um pouco das ideias kleinianas. De acordo com Marchioli e Fulgencio (2013), os estudos no âmbito da psicanálise que se detêm sobre aspectos de rupturas e continuidades entre as propostas desses dois pensadores apontam duas posturas opostas: os que entendem que Winnicott edificou a sua obra sobre os pressupostos de Klein e se manteve dentro do quadro conceitual dessa autora, e os que entendem que ele rompeu com a mestra.

Uma experiência decisiva na carreira de Winnicott aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial. Ele foi nomeado psiquiatra consultor do Plano de Evacuação Governamental de uma determinada área da Inglaterra, o que o colocou em contato com uma realidade dolorosa – lares desfeitos pela guerra, vidas familiares desfeitas. Pôde, então, analisar os efeitos dessa situação sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A situação era agravada pelo fato de que as crianças sob a responsabilidade de Winnicott eram provenientes de lares onde já apresentavam dificuldades, antes da guerra, e, portanto, representavam uma situação especial e não poderiam simplesmente ser instaladas em qualquer família, como os planos de evacuação previam. Ali, seus estudos lhe revelaram que doenças emocionais já podiam ser percebidas em bebês.

[...] inúmeras histórias clínicas me mostraram que crianças que se tornaram doentes, sejam neuróticas, psicóticas, psicossomáticas ou antissociais, revelaram dificuldades no desenvolvimento emocional na infância, mesmo como bebês. Crianças hipersensíveis paranoides podiam até ter começado a ficar assim nas primeiras semanas ou mesmo dias de vida. Algo estava errado em algum lugar. Quando vim a tratar crianças pela psicanálise pude confirmar a origem das neuroses no complexo de Édipo, mas mesmo assim sabia que as dificuldades começavam antes. (Winnicott, 1983, p. 157)

Passar por essa experiência permitiu a Winnicott formular sua teoria sobre o amadurecimento humano e tratar de delinquência e distúrbios de caráter, manifestações por ele englobadas na teoria da tendência antissocial.

Para ele, o comportamento antissocial é sintoma de uma privação, indicando ter havido falha no cuidado prestado à criança, sobretudo em seus estágios iniciais, o que resulta em perturbações no processo de amadurecimento pessoal do indivíduo, ressaltando, assim, a importância do meio ambiente.

Inicialmente, essa expressão – tendência antissocial – foi associada ao ato de crianças saudáveis roubarem algo da bolsa da mãe. Comentando o fato, Costa (2016, pp. 10-11) esclarece:

Atrás da tendência antissocial, há uma privação, que consiste na perda de um referencial afetivo em um momento em que a criança já reconhece que foi o ambiente que falhou com ela. O resultado costuma ser a calma, a depressão ou a desesperança. Porém, se a esperança reaparece, a criança tenta recuperar, através de condutas antissociais, o objeto perdido. Em bons lares, se essa tendência surge, não é difícil de tratar, ao contrário da delinquência, em que os ganhos secundários já se estabeleceram, sobrepondo-se aos motivos iniciais do pedido de restabelecimento das condições perdidas. Essa teoria consiste numa novidade para o cenário psicanalítico e distingue-se consideravelmente da teoria tradicional.

No artigo “O desenvolvimento da capacidade de envolvimento”, de 1963, Winnicott afirma que “o desenvolvimento depende de um ambiente suficientemente bom, e quanto mais recuamos em nosso estudo do bebê mais é verdade que, sem os cuidados maternos adequados, os estágios iniciais do desenvolvimento não podem acontecer” (Winnicott, 2005, p. 106).

Anteriormente, em *A tendência anti-social*, de 1956, Winnicott (2005 p. 135) já havia afirmado que “Na base da tendência anti-social está uma boa experiência inicial que se perdeu”.

Essa “boa experiência inicial” está ligada primordialmente à figura materna e, em outra medida, à paterna. O amadurecimento emocional, para Winnicott, é o resultado de um processo progressivo no qual há um primeiro estágio – o da dependência absoluta – passando posteriormente ao de dependência relativa, para chegar-se depois à independência. O primeiro estágio é marcado por uma realidade *não-self*, que exige a atuação de uma *mãe suficientemente boa* para atender as necessidades do seu bebê. Nesse estágio, o bebê, na sua própria percepção, cria a mãe e a percebe como uma extensão de si mesmo, daí o *não-self*. Nesse estágio:

O bebê precisa que a mãe se adapte às necessidades dele mas, para Winnicott, é preciso permitir que a integração ocorra a partir de um impulso do bebê – garantindo assim sua personalidade. Se o ambiente se antecipa ao bebê sistematicamente, a mãe submete o bebê a um tempo externo, a um padrão de submissão (Rocco, 2010, p. 33).

Ou seja, o bebê precisa ser respeitado em seu tempo, ele é quem deve desencadear o cuidado, demandar – e, quando demandar, ser atendido. Se isso não se der dessa forma, o bebê perde a espontaneidade, tornando-se reativo.

Nesse contexto, a mãe suficientemente boa é aquela capaz de atender as necessidades do bebê, ajudando-o a alcançar, no seu tempo, o mundo externo, a partir do seu próprio mundo interno e sem perder a conexão com este. Por extensão, o ambiente suficientemente bom é aquele que apresenta a mãe nessas condições. O bebê não tem noção nem da sua própria existência, nem da mãe como alguém independente dele mesmo ou do mundo externo. A mãe suficientemente boa é aquela capaz de lidar com esse estado de dependência, preparando a independência e fortalecendo o ego frágil do bebê.

Esse relacionamento inicial é marcado pela subjetividade do objeto, a mãe se aproxima do bebê como parte dele, sem acusar seu próprio caráter de externalidade. Paulatinamente, o lactente vai desenvolvendo sua capacidade de se perceber real e a externalidade da mãe, que passa à condição de objeto que é percebido como tal em sua externalidade, perdendo a condição de subjetividade. Esse processo, contudo, deve respeitar o tempo do bebê, sua capacidade de identificação do *si mesmo* e de aquisição da temporalidade e espacialidade, a capacidade de integração e de separação, ou seja, de viver no corpo e de relacionar-se com objetos entendidos em sua externalidade, para o quê deve contribuir um ambiente facilitador. Caso falte essa condição essencial, a formação da objetividade, está aí a raiz das psicoses na medida que o indivíduo fica à mercê da onipotência da fantasia, entendida como subjetividade.

A temporalização não é a noção de tempo cronológico; o bebê precisa perceber que é formado por ritmos e datado pelas experiências – cuidados maternos. Todas essas circulações vão constituindo pequenas integrações. A mãe fornece o sentido do tempo subjetivo se adaptando ao tempo próprio da criança, sustentando o ritmo do seu bebê, através da amamentação, acompanhando-o no seu mundo e assim permitindo que ele se temporalize por ele mesmo (Rocco, 2010, p. 37).

Nesse estágio, o bebê vive a ilusão da onipotência, uma vez que a mãe se coloca adaptada às necessidades dele. Isso muda na passagem para o estágio da dependência relativa, quando a mãe começa a relaxar seus cuidados, desiludindo o bebê de sua onipotência.

O segundo estágio – da dependência relativa – apresenta uma gradação de conquistas: “a transicionalidade, o uso do objeto, o estágio do Eu Sou e o Concernimento” (Rocco, 2010, p. 38). Winnicott associa problemas como depressão, sexualidade e relacionamentos interpessoais, em que se insere a tendência antissocial, a dificuldades originadas na passagem do estágio da dependência absoluta para o da dependência relativa (Moraes, 2010).

À medida que a mãe relaxa seus cuidados, vai havendo um afastamento entre mãe e bebê, e este deixa de estar fundido àquela. Nesse momento, ativam-se as funções intelectuais e o bebê dá importante passo no processo de maturação da mente. Essa desilusão imposta pela mãe, contudo, precisa ser na medida certa, de modo a não afetar a confiabilidade que a criança já desenvolveu. Esse estágio é crucial no desenvolvimento humano do bebê e ele depende de um ambiente facilitador e do cuidado proporcionado pela mãe. Sem um ambiente adequado, conclui Winnicott, é impossível renovar o potencial herdado e que constitui o cerne do homem.

Essa foi uma concepção que resultou de demorada evolução do pensamento winnicottiano. Ministrando uma palestra em Londres, em 1968, para a Associação de Professores de Matemática,

ele desenvolveu o conceito de unidade, compreendida como a conquista do *si-mesmo* unitário nesse estágio do *Eu Sou*. Para ele, portanto, trata-se esse de um estágio decisivo, em que o indivíduo começa a perceber o ambiente e o que este lhe forneceu, constituindo-se como unidade que se percebe diferente do todo. Vão sendo integrados os diferentes aspectos da personalidade que se manifestaram até então, tanto o *Eu Sou* quanto o falso *si-mesmo*, embora esse momento ainda não caracterize a conquista do bebê como pessoa inteira.

Winnicott aponta a existência de duas mães para o bebê, uma, a que ele chamou *mãe-objeto*, e a outra, *mãe-ambiente*. Ambas se relacionam aos cuidados proporcionados ao bebê e a diferença entre elas consiste em que a mãe-objeto satisfaz as necessidades do lactente, uma vez que possui o *objeto*, o seio, que é utilizado pelo bebê para se satisfazer; já a mãe-ambiente proporciona o cuidado mais amplo, relacionado ao ambiente como um todo. Segundo ele, há diferença entre o uso que o bebê faz dos seus impulsos em relação à mãe-objeto e à mãe-ambiente. A mãe-ambiente recebe a afeição da criança, enquanto com a mãe-objeto ela, criança, começa a experimentar fenômenos de ambivalência diante da tensão entre amor e ódio, o agressivo e o erótico. Na psicanálise, ambivalência aponta a distorção provocada num relacionamento pelos elementos positivos suscitados pelo ódio reprimido, para Winnicott, porém, esse termo se relaciona à capacidade para a ambivalência como um tipo de aquisição no processo de desenvolvimento emocional (Costa, 2016).

Quando está com fome, por exemplo, o bebê ataca vorazmente a mãe-objeto, sem qualquer tipo de preocupação. Nessa fase, ele começa a perceber que a mãe-objeto é a mesma que lhe dispensa cuidados nos momentos de tranquilidade e nasce daí a noção de culpa, de preocupação com o outro, que Winnicott chama *concern* (concernimento). Cria-se, dessa forma, um círculo benigno – o bebê ataca destrutivamente o objeto e depois se compadece dele. Em um ambiente que possibilite à criança vivenciar esse círculo, ela terá sua capacidade de sentir culpa, ser concernida, preocupar-se, ser ambivalente e deprimir-se desenvolvida. Para Winnicott, a criança antissocial é a que não alcançou esse estágio, afirmando também que se trata essa de:

uma situação difícil, inerente ao desenvolvimento de todas as crianças, e todas elas têm de chegar a um acordo com esta situação, com a ajuda da mãe e das suas experiências amorosas com o bebê. A vida de uma pessoa pode ser perturbada por muitos anos em virtude de dificuldades que se iniciam nesta época precoce. Consequentemente, eu me preocupo muito com o desenvolvimento da capacidade para a preocupação (*Concern*), com os grandes problemas que esta capacidade desperta relacionados ao desenvolvimento de um senso de culpa na criança, o que é um grande passo para frente (Winnicott *apud* Rocco, 2010, p. 47).

Dessa forma, Winnicott entende que o termo concernimento abarca de forma positiva o que negativamente é representado pela palavra culpa, assumindo um sentido mais amplo de responsabilidade, ou seja, indicando que há preocupação, que o indivíduo se importa com o outro.

A importância da família e do ambiente são ressaltados também nas fases subsequentes do desenvolvimento da criança, com ênfase na adolescência. Para Winnicott, a adolescência é uma fase marcada pela imaturidade e para a qual a única *cura* é a passagem do tempo. Estar cercado de

uma família que lhe permita fazer suas experiências, estabelecendo limites bem definidos e criando um ambiente acolhedor é fundamental para que o adolescente amadureça, sem resvalar em desequilíbrios resultantes de envolvimento com drogas, exercício de uma sexualidade promíscua ou mesmo a adesão a grupos que enveredem pelo caminho da violência e da marginalidade.

A compreensão do fenômeno da delinquência exige que se vá além de uma simplista acusação que pode ser dirigida à sociedade, à família ou ao próprio adolescente. Winnicott evoca, inclusive, a noção de esperança que emerge da ação delinquente:

A delinquência indica que alguma esperança subsiste. Vocês verão que, quando a criança se comporta de modo anti-social (sic), não se trata *necessariamente* de uma doença, e o comportamento anti-social nada mais é, por vezes, do que um S.O.S., pedindo o controle de pessoas fortes, amorosas e confiantes (Winnicott, 2005, p.131).

Já em outra conferência, dez anos depois, Winnicott reforça essa ideia:

A tendência anti-social implica esperança. A ausência de esperança é a característica básica da criança que sofreu privação que, é claro, não está sendo anti-social o tempo todo. No período de esperança a criança manifesta uma tendência anti-social. Isso pode ser constrangedor para a sociedade em geral e para você, se a sua bicicleta é que foi roubada, mas aqueles que não estão pessoalmente envolvidos podem discernir a esperança subjacente na compulsão para roubar (Winnicott, 2005, p. 139).

Esse raciocínio vem ao encontro do que já se afirmou anteriormente: é preciso olhar o adolescente em conflito com a lei com uma espécie de visão de raios-x que seja capaz de enxergar além das aparências e clichês e entender que se trata de alguém, antes de tudo, em conflito, por mais pleonástica que essa expressão possa parecer já que esse conflito não é com a lei simplesmente, mas envolve aspectos mais amplos, sendo o conflito com a lei uma faceta dentre outras. E não se poderia afirmar o mesmo em relação ao adulto em conflito com a lei? Sim, mas com a diferença de que o adolescente é alguém numa condição peculiar de desenvolvimento em que uma luz sobre essa situação tem maiores possibilidades de conduzi-la a uma reversão – o que, claro, não significa em absoluto que o outro caso também não permita isso.

4.2 O COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL E O DESENGAJAMENTO MORAL

Estudos posteriores a Winnicott têm buscado lançar novas luzes sobre o comportamento antissocial (em inglês, *Anti-social Behavior – ASB*). Para Millie (2009), pode ser difícil determinar o que exatamente torna um comportamento antissocial, apesar de todos aparentemente serem capazes de identificá-lo ao se depararem com ele. Declara o autor que, da mesma forma que filósofos e

criminologistas vêm debatendo há décadas, tentando definir limites ao que seja atividade criminosa,

determining what exactly makes certain behaviours anti-social may be just as difficult – despite everyone apparently ‘knowing it when they see it’. Without tighter definitional limits ASB could be anything from the mildly annoying through to the seriously criminal. For instance, if I am rude I am being anti-social, but so too if I steal your car. Most people would exclude both behaviours from definitions of ASB, as being either too trivial or adequately covered by criminal law. ASB lies somewhere in between, but what exactly is it that makes this behaviour unacceptable? (Millie, 2009, p. 2).

Tolan (2007) também discute a dificuldade de definir um tema correlato – a violência – usando definição semelhante: eu sei o que é violência quando presencio uma. Um ponto importante que esse autor aponta é que “that what is defined as violence and what is definitely not violence carries substantial economic, political, and social ramifications” (Tolan, 2007, p. 9), algo que tem sido apontado ao longo deste trabalho.

Em relação ao comportamento antissocial, este atinge o auge nos anos da adolescência (Farrington, 2002), tendo sido propostas teorias para explicar esse fato. Os comportamentos já foram associados aos níveis de testosterona nos jovens do sexo masculino, que aumentam durante a adolescência, e também já foram atribuídos às mudanças inerentes a essa fase da vida, em termos de capacidade física e o acesso a oportunidades de cometer crimes, sendo a explicação de maior aceitação a que dá ênfase à importância das influências sociais (Farrington, 2002).

Outro aspecto que se tem considerado na análise do comportamento antissocial diz respeito à empatia. Bush, Mullis e Mullis (2000) já informavam que, até aquele momento, poucos estudos de empatia haviam sido feitos diretamente com indivíduos que apresentavam história de comportamento antissocial, mas os autores já destacam que o estudo da empatia sugeria que ela envolveria componentes cognitivos e afetivos:

The cognitive component of empathy involves understanding another’s feelings by either simple associations or more complex perspective-taking processes, and the affective component of empathy involves a concordant emotional response stemming from another’s affective state (Bush et al., 2000, p. 468).

Jolliffe e Farrington (2011, p. 59) também reforçam essa definição:

Historically defined as a cognitive ability (i.e., the ability to understand the emotions of another) or an affective trait (i.e., the ability to experience the emotions of another person), most researchers currently acknowledge that empathy involves both affective and cognitive components.

A empatia está entre os fatores de risco apontados como relacionados ao desenvolvimento de comportamento antissocial na juventude (Jolliffe & Farrington, 2011; Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013; Ferriz, Sobral & Gómez, 2018a). Além dela, são apontados também fatores como impulsividade/hiperatividade e desconexão moral (Ferriz, Gómez & Sánchez, 2019).

Ferriz et al. (2018a) tratam da relação entre empatia e comportamento antissocial, destacando que a empatia é uma capacidade que desempenha papel considerado chave no desenvolvimento tanto de pensamentos quanto de condutas requeridas em contextos sociais. Níveis mais baixos de empatia estão relacionados, de forma mais intensa, com certos delitos, principalmente aqueles praticados contra pessoas. Por meio de meta-análise realizada em diversos trabalhos, os autores obtiveram uma relação significativa entre empatia e delinquência, “*de modo que los menores infractores presentan niveles de empatia más bajos que aquellos que no cometeron delitos*” (Ferriz et al., 2018a, p. 9).

O fenômeno denominado de desconexão ou desengajamento moral é destacado por Ferriz, Sobral & Gómez, (2018b) e Ferriz et al. (2019). Trata-se de teoria proposta por Albert Bandura na sua Teoria Social Cognitiva. Para se compreender os mecanismos regulatórios presentes no processo que leva a inibir ou não condutas consideradas delitivas é preciso ir além dos mecanismos do raciocínio moral que norteia o processamento de informações. Ou seja, não basta *saber* que determinado comportamento fere os mecanismos de controle social, sendo necessário que haja um processo de auto sanção capaz de inibir esses comportamentos, por meio de um juízo moral. Experimentar sentimentos de culpa ou vergonha, diminuição da autoestima ou redução de uma possível angústia resultante da prática de ação que vá de encontro ao controle social são situações que podem afetar o processo de auto sanção e conduzir a uma desconexão moral (Ferriz et al., 2018b).

Sob a perspectiva da teoria social cognitiva estabelece-se uma relação de mão dupla entre as pessoas e o ambiente em que vivem, podendo as pessoas agirem sobre o ambiente de maneira agêntica, ou seja, capaz de intencionalmente produzir efeito no ambiente, sendo igualmente por ele transformado. Essa mesma perspectiva é adotada também no aspecto da moralidade, entendendo que as ações de cunho moral resultam de interação entre influências de caráter cognitivo, afetivo e social, reciprocamente. O pensamento moral se constitui em um processo no qual o julgamento da conduta é feito a partir de regras e padrões multidimensionais. A individualidade autorreativa é quem governa o funcionamento moral, e não um raciocínio abstrato (Bandura, 2002).

Bandura propôs o termo desengajamento moral, entendido como um tipo de autodefesa que leva as pessoas a encontrar justificativas para não se sentirem culpadas ao cometerem atos antissociais. “*Moral disengagement refers to the use of diferente legitimization mechanisms conducive to a selective disengagement of moral censure*” (Obermann, 2011, p. 134). Bandura se refere em diferentes trabalhos (Bandura, 1991, 2002, 2016) sobre esse desengajamento ou desconexão, que Obermann (2011) resume da seguinte forma: a desconexão moral pode ser classificada em três níveis que incluem oito possíveis mecanismos. O primeiro nível, possibilita que a natureza do ato delitivo seja reinterpretada, por meio de (1) um tipo de justificação moral baseado na ideia de que o dano cometido atenderia a um fim superior; (2) de uma linguagem

eufemística; e de (3) o lançar mão de uma comparação vantajosa, segundo a qual, o ato praticado seria menos grave quando comparado a outros mais violentos. O segundo nível seria marcado por um tipo de ajuste cognitivo para reavaliar o papel de quem cometeu o delito lançando mão de mecanismos como (4) o deslocamento da responsabilidade, que passa a ser atribuída a terceiros, seguida de (5) um processo de difusão da própria responsabilidade, repartindo-a com outras instâncias, geralmente um grupo; e (6) distorção das consequências. Por fim, o terceiro nível é marcado por um processo de geração de informações tendenciosas sobre as vítimas do delito, buscando desumanizá-las (7) e acusá-las de provocar ou forçar o comportamento do agressor (8).

Esse processo todo estaria ligado tanto ao cometimento de delitos quanto a condutas antissociais diversas, desde as mais leves até aos delitos mais pesados, como genocídio ou mesmo terrorismo. Além disso, a utilização frequente desse recurso levaria a um processo de acomodação nesse tipo de comportamento, de naturalização da conduta, que passa a ser interiorizada e vista como aceitável (Bandura, 1991).

Em sua análise, Obermann (2011), destaca que aqueles adolescentes que registram alta dose de desengajamento moral apresentam também uma tendência maior para serem mais irritáveis, vingativos, propensos à agressão física e verbal e se envolvem com mais frequência em episódios violentos. Além disso, eles também se deixam perturbar menos por sentimentos de culpa antecipada devido a uma eventual conduta antissocial.

Em sua meta-análise, Ferriz et al. (2019, p.163), apontam que:

Estas investigaciones han permitido categorizar al menos cuatro trayectorias de desarrollo vital respecto a la desconexión moral. Un primer grupo, mayoritario, de jóvenes que no emplean de modo significativo mecanismos de desconexión; un segundo grupo con bajo nivel de desconexión moral a la edad de 14 años, con desaparición en adolescencia tardía y posadolescencia. Un tercer grupo, caracterizado por un uso en grado moderado de mecanismos de desconexión a los 16 años, con posterior desaparición. Por último, se identificó un grupo minoritario con altos niveles de desconexión moral y notable tendencia a la estabilidad. O sea, con la excepción de este último grupo, la investigación muestra una tendencia general a la reducción del empleo de estrategias cognitivo/emocionales de desconexión tras la adolescencia.

Esses estudos demonstram assim o que se tem afirmado neste trabalho sobre o adolescente como pessoa em condição especial de desenvolvimento, devendo, portanto, ser objeto de atenção igualmente especial, sob a ótica das instituições da sociedade civil e do poder público. A esse respeito, concluem os mesmos autores:

Los resultados de este estudio permiten afianzar la necesidad de considerar el constructo de la desconexión moral en áreas tan vinculantes como la toma de decisiones institucional mediante los protocolos de valoración del riesgo. De estos instrumentos de juicio clínico estructurado depende una gran cantidad de importantes decisiones institucionales, así como la gestión del riesgo

encontrado en ellos a través de la imposición de medidas de control y de protección (Férriz et al., 2019, p. 168).

4.3 A CONDIÇÃO JUVENIL

Essas análises nos conduzem a uma parada em torno de reflexões sobre a condição do adolescente enquanto sujeito em desenvolvimento. Diante de uma certa confusão que se estabelece entre os termos *adolescência* e *juventude* – o Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme já foi dito, fala em adolescente, pessoa de 12 a 18 anos; já o Estatuto da Juventude, define jovem como a pessoa com idade entre 15 e 25 anos – optou-se aqui por, neste ponto de nosso estudo, adotarmos o termo *juventude* como balizador das reflexões propostas.

Juventude é uma palavra carregada de sentidos, polissêmica, daí autores que estudam o tema frequentemente falarem em “juventudes” (Groppo, 2004; 2015a; 2015b; Minayo, 2011; Dayrell, 2003, Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima & Martinelli, 2002; Trancoso & Oliveira, 2016) dada a complexidade do termo. Já outros, como Fernandes, (2019, p. 340), entendem que, justamente por ser um grupo em constante mutação, “a juventude é intrinsecamente plural, sendo dispensável, portanto, a agregação do ‘s’ em sua grafia”.

De qualquer forma, a ideia polissêmica é que sobressai, o que aumenta consideravelmente a complexidade do tema. Groppo (2004, p. 12) afirma que o estudo da Sociologia da Juventude evidencia a existência de grupos juvenis multifacetados, e não uma juventude uniforme. Apesar disso, ele demonstra existir o que chama de condição juvenil, que se apresenta de forma mais ou menos geral e que resulta, num processo dialético, na formação dos grupos juvenis, das chamadas juventudes.

A sociologia classifica a juventude como uma categoria social e histórica, já que faz parte de uma estrutura social e se compõe de um grupo de sujeitos que têm por característica se assemelharem pela faixa etária intermediária e estarem sujeitos a transformações e metamorfoses. Além disso, ela faz parte do imaginário social como símbolo, a ponto de falar em juvenilização (Groppo, 2017). Esse autor divide a história da Sociologia da Juventude em três períodos, assim compreendidos:

- 1ª Metade do século XX – houve a hegemonia da sociologia estrutural-funcionalista da juventude, que entende terem os grupos juvenis a função de construir uma socialização secundária. Assim, a preocupação é com a integração do indivíduo na sociedade, numa dada estrutura social, sendo que esta não é questionada. Dessa forma, uma eventual *anormalidade* resulta do próprio jovem, e não da estrutura social de que ele faça parte. Não é por acaso que a sociologia estrutural-funcionalista tem preocupação com a questão da delinquência juvenil. Trata-se de uma perspectiva classificada como tradicional.

- Segunda metade do XX – desenvolvem-se as teorias críticas, ou correntes geracional e classista, que não contestam a ideia de juventude como etapa de socialização secundária, mas vão

de encontro ao funcionalismo ao questionarem os sentidos tradicionais da vinculação entre os indivíduos e a estrutura social em que estejam inseridos.

- Final do século XX e início do XXI – Teorias pós-críticas. Se as teorias críticas se inserem num contexto definido ainda como “moderno”, no final do século XX e início do XXI desenvolvem-se teorias relativizando, quando não negando, aquilo que a sociologia funcionalista originalmente propunha – a juventude como etapa intermediária para a vida adulta a partir da socialização secundária.

Ainda na sociologia tradicional começa a se desenvolver a noção de que à juventude estaria reservado um tempo e lugar para exercitar a experimentação sem o ônus de exigências mais pesadas. É assim que se desenvolve a tese da *moratória social* da juventude, que entende esse período como sendo marcado por privação de direitos plenos, gozados apenas pelo mundo adulto, mas também por um tipo de condescendência por parte dos adultos, que veem a juventude como uma fase em que tentativa e erro são aceitáveis. Essa situação excepcional da juventude é definida como *moratória social*, que significa a condição especial do jovem que, graças a sua incompletude, ganha o direito a exercitar tentativa e erro frente às experiências da vida. A juventude é vista, assim, como um período no qual o sujeito tem a possibilidade de realizar experiências e experimentar fracassos tendo como prerrogativa um certo relaxamento ou relativização das normas sociais que não o tratam com a mesma severidade dedicada ao mundo adulto. A própria inimputabilidade de crianças e adolescentes é um exemplo disso. Antes de assumir seu papel na sociedade – ter um emprego, casar-se, constituir família, assumir papéis sociais de responsabilidade, o jovem tem o direito a um período de experimentações que o conduzirá à maturidade. Para Dayrell (2003, p. 13) a moratória social é “um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil”.

Já no documento Estação Juventude, lançado pelo governo federal em 2014, moratória social

...faz referência (...) a um “tempo doado” pela sociedade para que seus jovens (alguns mais que outros e em algumas sociedades muito mais do que outros) experimentem a condição adulta, sem as responsabilidades a esta associadas, permitindo-lhe então configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos jovens, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e, outros em que esta condição é apenas brevemente experimentada.

Minayo (2011) já aprofundava essa análise ao destacar que há significados distintos para moratória social conforme se considere classes e estratos sociais. Para os jovens de famílias ricas, a moratória significa uma atitude de condescendência das famílias, que permite ao jovem ter tempo para se dedicar à formação acadêmica e poder se preparar melhor para disputar os postos mais cobiçados no mercado de trabalho enquanto continua sendo bancado pelos pais. Já para os jovens

de famílias pobres, o termo assume um outro significado. Embora haja fenômeno parecido com a realidade dos jovens ricos, ou seja, há a permanência na casa paterna/materna por período prolongado, frequentemente com a família dos pais ou avós acolhendo a nova família do jovem, iniciada precocemente, o significado é outro.

...para os mais pobres, a chamada moratória social costuma ser um tempo de parada forçada, constituído de culpa, frustração, impotência e sofrimento. Nesse contexto, a ampliação da faixa etária jovem não significa distribuição igualitária de crédito social para uma sociedade competitiva. A condenação ao subemprego é um dos resultados dessa equação, e o empobrecimento da experiência de escolarização costuma ser outro (Minayo, 2011, p. 25).

Essa situação descrita nos remete ao que estudiosos do tema juventude costumam designar como “condição juvenil” e “situação juvenil”. Em relação a essas expressões, Trancoso e Oliveira (2016, p. 283) apresentam as seguintes definições:

A condição juvenil expressa o significado histórico, geracional, atribuído por uma sociedade específica à juventude. *A situação* ou *situações juvenis* refere-se ao modo como essa condição é vivida pelos jovens concretos a partir dos recortes de gênero, classe, etnia, por exemplo.

Já Minayo, tratando do mesmo assunto, afirma que condição juvenil tem muitas acepções, destacando uma que evidencia, apesar de aspectos como tempo, espaço e condições gerais dos que nasceram num mesmo período histórico, características em comum em determinado grupo; e “uma segunda [que] dá ênfase às desigualdades de classe, de gênero, de cor; e outra ainda [que] ressalta as características e os padrões culturais” (Minayo, 2011, p. 19).

Para essa autora, a vida social brasileira, marcada por desigualdades gritantes facilmente perceptíveis na economia, educação, cultura e cidadania, estabelece o que pode ser definido como violência estrutural. Mas além dessa violência sistêmica, o jovem sofre as consequências de um outro grave problema: a violência que ocorre no interior da família.

Minayo cita pesquisa de 2008 que coloca saúde e família como os principais valores na vida de brasileiros na faixa de 16 a 25 anos. Isso torna ainda mais relevante as experiências de violência vividas ou presenciadas no seu interior, com destaque para a violência conjugal.

A educação dos filhos é frequentemente conduzida por meios violentos, de tal forma que isso assume ares de normalidade. “É normal os pais baterem nos filhos” ou “todo mundo apanha em casa” são alguns dos chavões que se ouve de jovens de famílias pobres. A situação é de tal gravidade que foi preciso que se promulgasse uma lei proibindo o espancamento dos filhos e estabelecendo como direito da criança e do adolescente a não submissão a qualquer tipo de castigo

físico – a chamada Lei da Palmada – a Lei n. 13.010/2014, já citada. Para Minayo (2011), essa violência familiar nasce de uma concepção machista e patriarcal segundo a qual o homem é o chefe da casa e a ele são concedidas as prerrogativas para que aja conforme julgue necessário, cabendo à mulher e aos filhos se submeterem a esse arbítrio.

O patriarcalismo considera também que o masculino é o sujeito da sexualidade, e o feminino, seu objeto. Nessa ótica, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material. Da mesma forma, e em consequência, o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder e da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio das pessoas, das guerras e das conquistas (Minayo, 2011, p. 36).

Por outro lado, a própria sociedade também naturaliza a violência associada à pobreza, conforme se procurará demonstrar na sequência, considerando *normal* que o jovem pobre seja recolhido a instituições corretivas, algo que historicamente já foi adotado, desde o século XVIII, como forma de *ajudar* esse jovem a sair da condição de delinquência ou a prevenir que chegue a esse ponto.

4.4 JUVENTUDE NO BRASIL – NÚMEROS DE UMA TRAGÉDIA

Não é fácil ser jovem no Brasil conforme se considere a cor da pele e/ou a condição social da pessoa. O processo de criminalização da pobreza ao qual já se fez referência atinge de forma implacável a juventude pobre e/ou negra, que se torna não apenas a principal *clientela* do sistema de justiça, como também o alvo principal quando se trata de homicídios, ideia que se desenvolverá a seguir.

Já se fez referência à postura seletiva do direito penal e sua *preferência* por determinadas parcelas da população. Essa realidade, analisada por teorias como a do *labelling approach* e justificada por propostas como o direito penal do inimigo, acaba por estabelecer uma relação entre violência, criminalidade e pobreza que tem permeado o imaginário social no Brasil. Passa-se das explicações associadas à patologia médica, com sua raiz nas ideias de Lombroso, para as da patologia social, que começam justamente com Garófalo e Ferri (Misse, 2006). O fato de a grande maioria da população carcerária no Brasil, 95%, ser composta por pessoas pobres, conduz a uma leitura simplista que parece confirmar essa associação, quando, na verdade, confirma apenas a ideia da seletividade do sistema penal. Afinal, *pobre* e *pobreza* são conceitos carregados de pré-conceitos que os associam a ideias de indolência, preguiça, esperteza, maldade intrínseca, malandragem, moralidade duvidosa, ausência de valores e criminalidade. É como se todos os pobres fossem propensos ao crime e à violência, pelo fato de serem pobres.

Analisando a questão, Misse (2006) discorre sobre o que ele chama cinco teses equivocadas sobre a criminalidade urbana no Brasil. A primeira delas aponta justamente a pobreza como a causa

da criminalidade ou do aumento da violência urbana, estabelecendo uma relação causal direta entre níveis de pobreza e de criminalidade, ao que ele contrapõe a ideia de que crime não é prática restrita a determinada classe, mesmo que existam determinados tipos de crime que se podem associar a condições de vida e privação de classes marginalizadas, como os há também associados a classes abastadas, como os crimes de colarinho branco, por exemplo. O certo é que a questão criminal é por demais complexa para poder se reduzir a uma causa única. Além disso, se pobreza fosse efetivamente a causa da criminalidade, todos os pobres seriam criminosos ou a grande maioria deles, o que absolutamente não é verdade, ou então não haveria predominância tão grande de indivíduos do gênero masculino e jovens entre os criminosos pobres. Sem contar também o fato de que muitos pobres declaram em pesquisas sua aversão ao crime e se orgulham de levar *uma vida direita*, de serem trabalhadores honestos.

A segunda tese analisada é de que os bandidos das áreas pobres agiriam como se fossem defensores dos injustiçados pobres frente aos ricos poderosos e gananciosos, agindo como uma espécie de Robin Hood.

As outras três teses tratam, a primeira delas, da possível associação entre criminosos urbanos do Rio de Janeiro como descendentes diretos dos quilombos de escravos rebeldes, dos capoeiras, dos focos de resistência negra nas favelas e de uma suposta *ética da malandragem*; já a segunda, coloca que o migrante nordestino ou nortista, retirante para o sul, onde se refugia em atividades braçais mal remuneradas, é visto como o personagem central da violência urbana; por fim, a última das cinco teses equivocadas sobre a criminalidade urbana no Brasil situa essa situação como resultado da luta de classes.

Conforme já se acentuou em capítulos anteriores, essa associação entre criminalidade e pobreza permeou a legislação voltada para crianças e adolescentes no Brasil, justamente na medida em que ela se construiu em torno da Doutrina da Situação Irregular. De acordo com Paula (2015, p. 32):

(...) os discursos da questão social e também da infância e da adolescência pobres foram adequados a uma concepção funcionalista de sociedade, na qual a pobreza era lida como uma disfunção ou descompasso do projeto de desenvolvimento e modernização defendido pelo estado.

Voltando à questão das causas da violência em trabalho posterior, Misse (2019) destaca o que denomina de *acumulação social da violência*. O período compreendido entre o início da década de 1980 até o presente registrou uma alteração no padrão de criminalidade urbana no Brasil, que passou de uma predominância dos crimes violentos sobre os não-violentos. A taxa de homicídios passou de 12 por cem mil habitantes em 1980 para 30/100 mil em 2017, enquanto a população carcerária no período saltou de 60 mil para algo em torno de 600 mil. O ponto que mais chama a atenção é que se passou do criminoso individual ou restrito a pequenos grupos para a formação de verdadeiras redes criminais.

Tem-se nesse período de cerca de 40 anos uma mudança no padrão de criminalidade urbana, com um aumento dos crimes violentos em relação aos não-violentos e uma mudança substancial

na passagem do criminoso individual para a formação de redes criminais, grandes organizações que vêm substituir as organizações familiares ou familísticas, como ocorria, por exemplo, com o *jogo do bicho*²⁴. Nasce então, de dentro do sistema penitenciário, as facções, que se formam como agências de proteção, tanto dentro dos presídios como em redes de tráfico de drogas e outros crimes fora.

A acumulação social da violência resulta de um complexo de fatores que podem ser resumidos em três principais: “acumulação social de desvantagens; sujeição criminal e expansão de estratégias aquisitivas em redes baseadas na informalidade e em mercados ilegais, entre os quais é decisiva a oferta de mercadorias políticas” (Misse, 2019, p. 1). Dentre esses três fatores, a acumulação social de desigualdades se soma ao ingresso dessas populações excluídas nos cada vez mais crescentes apelos da sociedade de consumo, potencializados pelas redes sociais digitais nos últimos anos, resulta em níveis crescentes de privação relativa e na busca de alternativas por meio do que ele chama de estratégias aquisitivas informais, sobretudo por parte da parcela jovem desse grupo. Uma cultura de identidades hierárquicas foi substituída pela procura por identidades sociais capazes de se colocar no mesmo nível, levando a autoridades questionadas e consequentes conflitos em diferentes âmbitos, mas, de forma especial, na relação com a força policial.

A expansão de estratégias aquisitivas em redes baseadas na informalidade e em mercados ilegais foi a resposta encontrada, por parcelas de jovens pobres, para produzir resiliência, criar agências de proteção e resistir à acumulação social de desvantagens, mas acabou por colocá-los ainda mais vulneráveis à sujeição criminal e à sua reprodução ampliada para familiares, vizinhos e moradores dos mesmos bairros e comunidades (Misse, 2019, pp. 2-3).

Seguindo a política de Lei e Ordem, que nos Estados Unidos resultou no aumento significativo da população carcerária, também no Brasil os efeitos dessa política se fizeram sentir e houve o aumento descontrolado da penalização da pobreza, sobretudo da juventude pobre, resultando, também aqui, no crescimento exponencial da população carcerária. Ocorre que aqui, como já se apontou, não há estrutura física capaz de comportar esse aumento e o que se viu foi uma superlotação de presídios, levando os presos a condições precárias de vida, subumanas mesmo. Dados do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP)²⁵ referentes a 2021 informam que o País possuía 1.392 estabelecimentos prisionais que ofereciam 500.026 vagas. A taxa de ocupação, porém, era de 690.826 presos, ou seja, 138,16%. Na região Centro-oeste, onde fica o estado de Goiás, essa taxa era de 166,10%. Diante de situação tão grave, os presos se organizaram, tanto para a defesa de seus direitos frente ao Estado de forma ampla e aos seus representantes mais próximos deles, os agentes penitenciários, quanto para se protegerem uns dos outros. Foi assim então que nasceram as grandes facções criminosas, que receberam esse nome porque disputavam entre si a hegemonia tanto no que diz respeito à proteção dentro dos presídios quanto ao mercado de drogas ilícitas. As primeiras facções surgiram no Rio de Janeiro, nos anos 80 – Comando Vermelho (CV) e o Terceiro Comando (TC). Nos anos 90, surgiu o Amigos dos Amigos (ADA), como dissidência

²⁴ Trata-se de bolsa ilegal de apostas baseadas em números que representam animais. Foi criada ainda no final do século XIX.

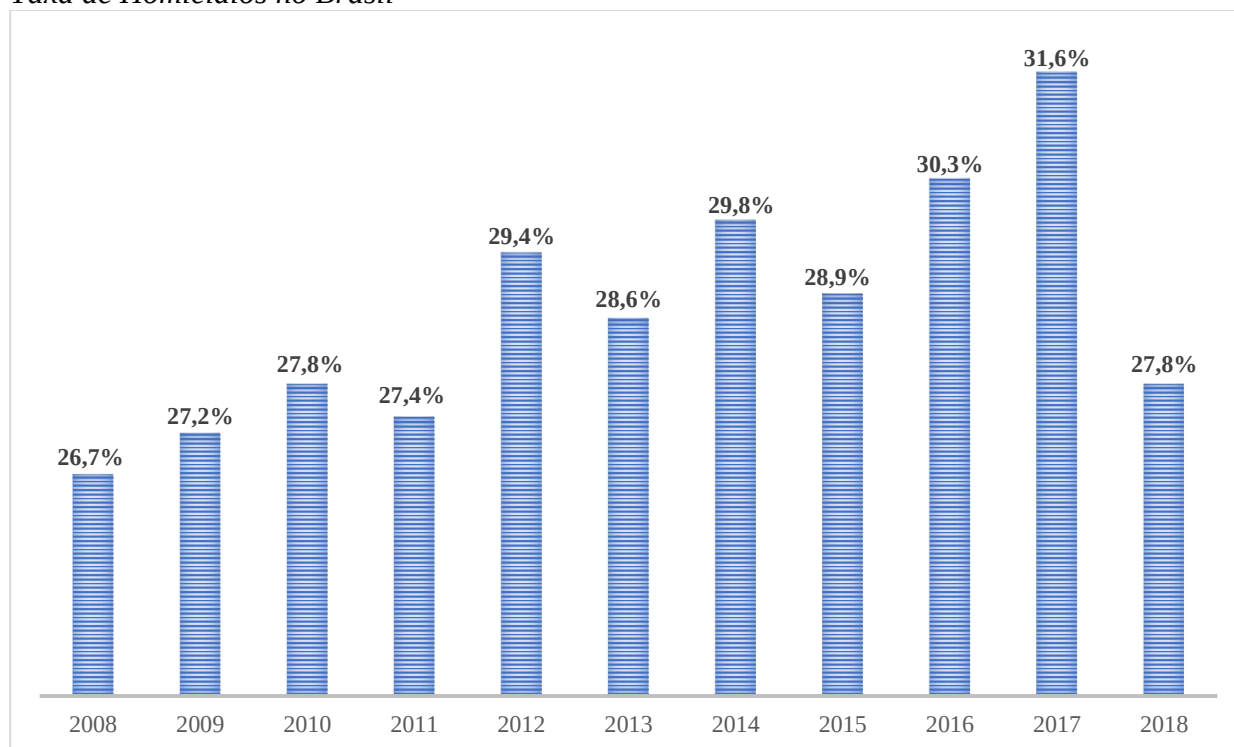
²⁵ Disponíveis em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/relatoriosbi/sistema-prisional-em-numeros>

do CV, e, em São Paulo, nasceu, também nesse período, o Primeiro Comando da Capital (PCC) e o processo se expandiu para todo o País (Misse, 2019) e hoje os presídios são dominados por essas facções.

O Atlas da Violência de 2020 (Ipea, 2021) aponta que o Brasil, em termos de homicídios, apresentou uma taxa de 27,8 mortes por 100 mil habitantes em 2018 (Figura 1), o que representa o menor nível registrado desde 2010. Em números absolutos, porém, o índice é ainda mais assustador: 57.956 homicídios.

Figura 1

Taxa de Homicídios no Brasil



Fonte: Ipea, 2021.

Nesse cenário complexo, ganha destaque a violência sofrida e praticada por jovens. De acordo com o mesmo documento, a principal causa de mortalidade de jovens na faixa de 15 a 29 anos são os homicídios:

Foram 30.873 jovens vítimas de homicídios no ano de 2018, o que significa uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens, e 53,3% do total de homicídios do país. Contudo, ainda que a morte violenta de jovens continue representando um grave problema, os números de 2018 indicam um cenário melhor em comparação ao ano anterior: *diminuição de 13,6% na taxa e de 13,7% nos números absolutos*. O decréscimo nos homicídios de jovens acompanha a melhora nos índices gerais de homicídios no país ocorrida nesse período, tendo em vista que, entre 2017 e

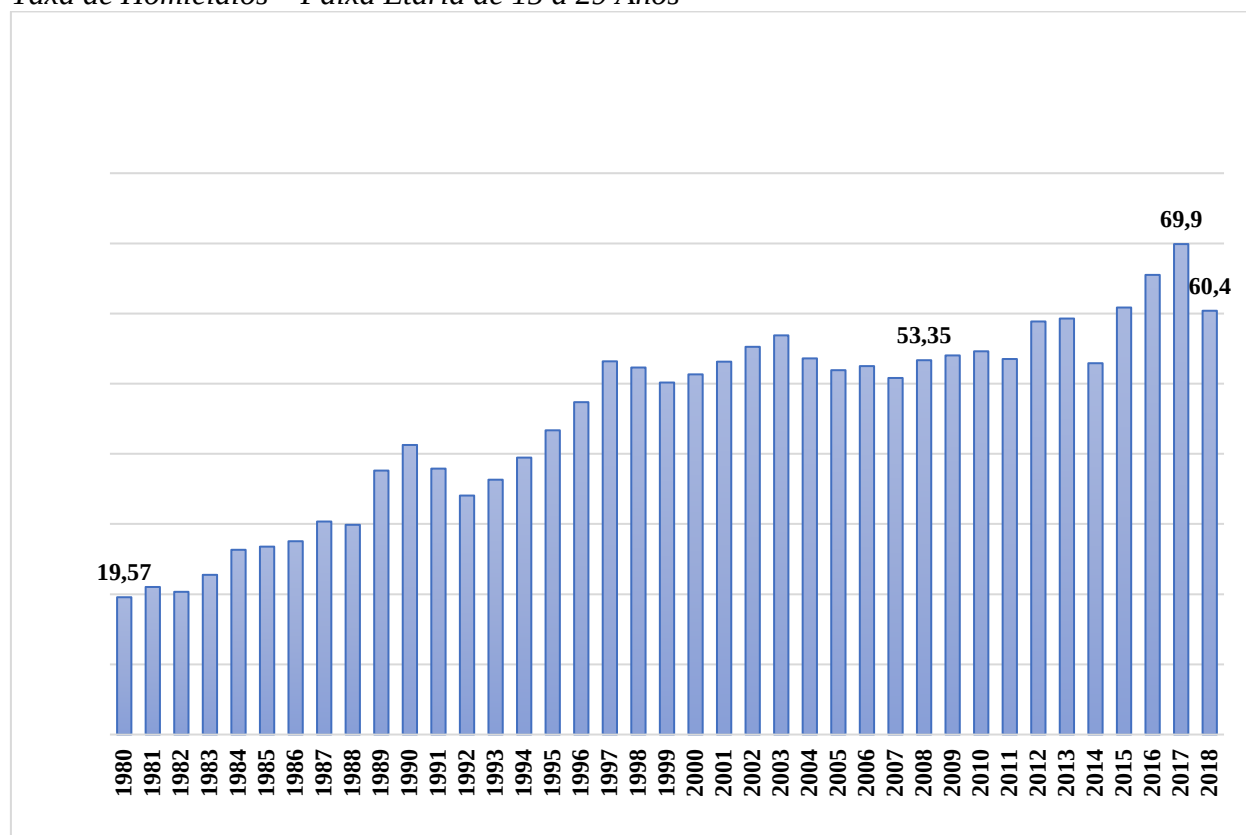
2018, houve uma queda de 12% na taxa geral de homicídios por 100 mil habitantes no país.

Homicídios foram a principal causa dos óbitos da juventude masculina, responsável pela parcela de 55,6% das mortes de jovens entre 15 e 19 anos; de 52,3% daqueles entre 20 e 24 anos; e de 43,7% dos que estão entre 25 e 29 anos (Ipea, 2021, p. 20²⁶).

Em relação à faixa etária de 15 a 29 anos, os números têm crescido substancialmente desde 1980, quando a taxa era de 19,57%, até atingir 60,4% em 2018 (Figura 2). Somente em 2018, foram 20.873 jovens vítimas de homicídio e esses números indicam que nessa faixa etária os homicídios são a principal causa de mortalidade, atingindo uma população que se encontra em pleno vigor, ainda dentro do seu período educacional e em perspectiva de se iniciar em uma trajetória profissional (Ipea, 2021).

Figura 2

Taxa de Homicídios – Faixa Etária de 15 a 29 Anos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados de: www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/25,

²⁶ Grifos no original.

Já no que diz respeito ao funcionamento do sistema socioeducativo, desde que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado, em julho de 1990, são feitos relatos e alertas sobre os problemas no setor, o que Méndez (2006) chama de crise de implementação do Estatuto. De fato, as propostas da lei esbarram em problemas estruturais crônicos, numa cultura punitiva que caracteriza a sociedade brasileira e na falta de políticas públicas efetivas. Estudo de Silva e Guerres (2003) informa que havia 9.555 adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação em 2002 no País, distribuídos em 190 instituições. A maioria contava 17 anos (32%), depois vinham os de 18 anos (24%) e 16 (20%). Predominavam os do sexo masculino (90%) e afrodescendentes 61%, (21% pretos e 40% pardos). Frequentando a escola antes da internação estavam 34%, não frequentando, 51%, ficando 15% sem fornecerem essa informação. No que diz respeito ao grau de instrução, 89,6% informaram não haver concluído o ensino fundamental, 6% eram analfabetos, 2,7% haviam concluído o ensino fundamental e 7,6% iniciaram o ensino médio.

Em 2005, documento do Ministério da Saúde também alertava para a falta de estrutura das unidades de internação e para problemas de superlotação:

O perfil das unidades de internação existente no ano de 2002 mostra que, em 71% das unidades, o ambiente físico não é adequado às necessidades da proposta pedagógica, existindo, em média, 25 adolescentes por quarto; em alguns casos, 60 adolescentes coabitam o mesmo espaço. As condições de insalubridade são frequentes. Embora 99% das unidades ofereçam Ensino Fundamental e 63% Ensino Médio, a qualidade de ensino é questionada, bem como a ausência de certificação (em algumas unidades). O problema da capacitação insuficiente dos educadores para lidar com a clientela de adolescentes é ponto fundamental (Ministério da Saúde, 2005, p. 88).

Já o documento *Panorama da Execução dos Programas Socioeducativos de Internação e Semiliberdade nos Estados Brasileiros*, publicado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), em 2019, nos permite avaliar a evolução de alguns desses números. De acordo com ele, em 2018, havia 330 unidades de internação, que ofereciam 16.161 vagas, mas apresentavam uma lotação de 18.086 internações, ou seja, 11,91% de superlotação. A situação variava de estado para estado. O campeão da superlotação era Pernambuco, que apresentava 209,25% de excedente. Em números absolutos, havia naquele estado 702 vagas, mas 1469 adolescentes internados. Em seguida, vinham Acre (192,99%), Sergipe (170,30%) e Rio Grande do Sul (162,09%). O estado que apresentava a menor taxa de ocupação era Amazonas (67%), seguido de Tocantins (73,81%) e Alagoas (74,41%) (CNMP, 2019).

Dos gestores estaduais do socioeducativo foram solicitadas informações quanto ao número de adolescentes que aguardavam vagas para internação, a chamada fila de espera. Entre os estados que responderam no período de 1º de janeiro e 31 de agosto de 2018, entre outros, Minas Gerais apresentava 879 pedidos pendentes, Mato Grosso do Sul, 327, e Goiás, 68. Já em abril de 2019, o Ministério Público de Santa Catarina, que realizava então monitoramento semanal da ocupação das

unidades de internação no estado, informava que havia 111 adolescentes sentenciados na lista de espera (CNMP, 2019).

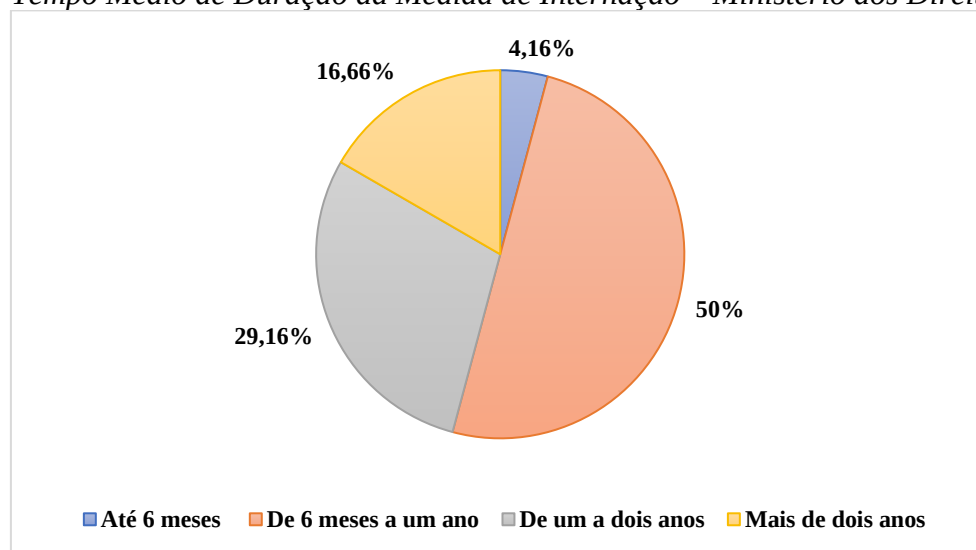
De acordo com o ECA, a medida socioeducativa de internação tem prazo máximo de três anos ou até que o socioeducando complete 21 anos de idade (art. 21), devendo ser reavaliada a cada seis meses. Dessa forma, os adolescentes submetem-se à discricionariedade de quem conduz o processo, o Sistema de Justiça. Outro aspecto a considerar é que a aplicação da medida não segue padrões objetivos. Dessa forma, um mesmo tipo de ato infracional pode ser tratado de diferentes maneiras. Entre os atos infracionais, roubo e tráfico de drogas estão como razão principal para a maioria das medidas socioeducativas de internação aplicadas em todo o País (Brasil, 2019). O próprio CNMP questiona

se existe um parâmetro técnico-jurídico que possa orientar a aplicação do princípio da brevidade na execução dessas medidas, evitando que a privação de liberdade imposta aos adolescentes se prolongue excessivamente, a ponto de penalizá-los mais gravemente que os próprios adultos que estiveram com eles nas práticas delitivas (CNMP, 2019, p. 45)

Quanto ao tempo médio de duração da medida socioeducativa de internação (Figura 3), 12 estados relataram que esse tempo era de seis meses a um ano; o Distrito Federal e mais seis estados informaram tempo médio entre um e dois anos; um estado, o Pará, informou tempo médio inferior a seis meses, três estados – Acre, Alagoas e Amapá – apresentaram tempo médio superior acima de dois anos, e um estado – Piauí – relatou como tempo médio o máximo permitido pela legislação, três anos. De acordo com Andrade e Barros (2018), o tempo médio de cumprimento de medida de internação é de 1 ano e meio.

Figura 3

Tempo Médio de Duração da Medida de Internação – Ministério dos Direitos Humanos, 2018



Fonte: CNMP, 2019, p. 45.

Esses números ilustram como o efeito do processo de penalização da pobreza e de recrudescimento do Estado punitivo fez inflar os números também no sistema socioeducativo. No período de 2002 a 2018, a população adolescente nos socioeducativos saltou, como se viu, de 9.555 em 2002, para 18.086, em 2018.

É dessa forma que, apesar das mudanças na legislação e das conquistas sociais alcançadas a partir dos anos 80 do século passado até meados da segunda década deste século, crianças e adolescentes pobres continuam sendo tratados como anomalia, tendo suas idiosincrasias ignoradas – mais que isso, desrespeitadas – e seu espaço na sociedade condicionado a valores permeados pelo mesmo moralismo do início do século XX, ainda que refinado em seus termos.

Ignorando as complexidades que envolvem a questão da criminalidade e da violência, a sociedade ainda persiste na uniformização do tratamento dado à juventude dita delinquente. O remédio imposto pela sociedade para o mal da criminalidade juvenil continua o mesmo de tempos passados, apenas alterado em seu nome comercial. Ou seja: continuamos isolando, agredindo, torturando, marginalizando, rotulando, mesmo que lançando mão de *modernas* medidas socioeducativas.

Paula (2015) alerta para o fato de haver uma aproximação entre política de assistência social e a execução de medidas socioeducativas, o que conduz novamente à associação entre pobreza e criminalidade, reforçando sua colocação como panaceia capaz de legitimar as intervenções práticas. “Dessa vez, porém, a marginalização é substituída pela exclusão social, estabelecendo-se um novo trinômio entre pobreza, exclusão social e criminalidade” (Paula, 2015, p. 40). Dessa forma, as medidas socioeducativas partem do pressuposto de que o envolvimento de adolescentes com atos infracionais é resultado da pobreza e exclusão social, sendo a solução, o envolvimento do Estado para mitigar esses aspectos. De acordo com essa autora:

a proximidade entre assistência social e medidas socioeducativas releva uma incômoda permanência em relação à antiga “questão do menor”: mesmo direcionando-se à defesa e garantia de direitos, as práticas e os discursos pós-Estatuto da Criança e do Adolescente mantêm a adolescência pobre urbana como foco de desvio de condutas, como o problema social sobre o qual pretendem intervir (Paula, 2015, p. 41²⁷).

Tudo isso nos remete a algo já citado neste trabalho: o chamado *neomenorismo*, de que nos falam autores da área do direito, como Méndez (2006) e Sposato (2013), ou seja, o retorno a práticas e posturas típicas da doutrina da situação irregular, desconsiderando-se as propostas de proteção integral, como a que determina o acesso à escola pelo adolescente cumprindo medida socioeducativa.

²⁷ Grifo da autora.

4.5 EDUCAÇÃO: DOS JESUÍTAS À ERA VARGAS (1549 A 1945)

Talvez na história da educação no Brasil não haja registros de um momento em que a palavra *crise* não tenha estado, de alguma forma presente no contexto. Historicamente trabalhada como um privilégio reservado a determinadas classes, a educação ganhou *status* de prioridade nacional nos discursos políticos, especialmente a partir de meados do século XIX. Entretanto, colocou-se desde o seu início dentro de uma proposta elitista e excludente (Souza, 2019). Já no início da colonização do país, esse caráter elitista da educação começava a se desenhar. Os menos favorecidos, escravos e indígenas em especial, eram assistidos apenas por ações da igreja católica, por meio do trabalho de catequização empreendido pela Companhia de Jesus, que chegou ao Brasil em 1549, sob o governo de Tomé de Souza. O trabalho desses religiosos se dividia em três grupos: para os indígenas, foram constituídas as missões, que tinham por objetivo catequizá-los; para os filhos dos colonos, havia as escolas de ler e escrever, destinadas ao ensino das primeiras letras; por fim, para os filhos dos nobres e senhores de engenho, os colégios adotavam o *Ratio Studiorum*²⁸, cuja base era uma pedagogia caracterizada por ordem, organização e rigidez.

A chamada Reforma Pombalina, de 1759, comandada pelo Marquês de Pombal, expulsou a Companhia de Jesus do país e a educação passou às mãos do Estado. O sistema baseado na seriação dos estudos foi substituído por outro, fragmentado, que se estruturava a partir de aulas isoladas, chamadas aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. A expulsão dos jesuítas provocou tal desorganização no ensino que apenas no Império se vão encontrar ações educativas voltadas para a formação de adultos (Hadad, 1987).

Com a independência do Brasil, em 1822, novo rumo foi dado à educação e em 1827 era criado o método de Ensino Mútuo. Posteriormente, por volta de 1870, o país viveu seu período de renovação baseada nos princípios iluministas e o ensino religioso foi suprimido das escolas públicas, com a escola buscando trabalhar uma visão burguesa do mundo e da sociedade de forma a consolidar a burguesia industrial como classe dominante. A educação era então entendida como instrumento para se alcançar o desenvolvimento econômico do país e, ao mesmo tempo, sua deficiência se apresentava como entrave a esse desenvolvimento. Em 1890, o país contava com 82% de sua população acima de 5 anos analfabeta e trinta anos depois, em 1920, esse percentual ainda era de 72% (Hadad, 1987).

Durante a Primeira República (1889-1930), novas reformas foram empreendidas, sendo a que alcançou maior êxito implementada em 1892, pelo governo de São Paulo. A reforma paulista se baseava na criação de grupos escolares, que apresentavam um ensino seriado, no qual os alunos eram divididos homogeneamente, ficando sob a coordenação de um só professor e este seguia o Método Intuitivo. Esse método se baseava em princípios como simplicidade, progressividade, memorização e autoridade e se fundamentava na autoridade do professor e na instituição de prêmios e castigos aos alunos.

²⁸ Documento elaborado por Inácio de Loyola, fundador da ordem dos Jesuítas, e colocada em vigor em 1552, traz, em sua IV parte, dedicada à educação, as linhas mestras que organizavam a didática e a atividade pedagógica daqueles religiosos

No período que ficou conhecido como Era Vargas (1930-1945), novas mudanças ocorreram na educação. Getúlio Vargas assumiu a presidência após um golpe de Estado, a Revolução de 30, movimento que pôs fim ao domínio das elites paulista e mineira na política brasileira e que deu início a um turbulento período da história do país, que em pouco tempo passaria por outros dois golpes de Estado.

Em 1930, Vargas assumiu o governo intitulado *provisório*, mas nele permaneceu até 1934, quando foi reconduzido ao cargo nas eleições. Seu governo foi marcado por ações contraditórias. Por um lado, houve avanços na área dos direitos sociais, como a implantação da garantia a direitos trabalhistas, p. ex. férias e 13º salário, a adoção do voto secreto e do voto feminino. Foi ele quem criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, responsável por cuidar especificamente dos assuntos relacionados a educação e saúde, ainda em 1930 (Decreto n. 19.402, 1930). Por outro lado, porém, houve perseguição política – inclusive com a prática de tortura –, concentração de poder e autoritarismo.

O primeiro a ocupar o ministério da Educação e Saúde Pública foi Francisco Campos, que implantou uma reforma no ensino em 1931, a qual levou o seu nome. Essa reforma organizou o ensino pós-primário no Brasil – ensino secundário –, que passou a ser dividido em dois ciclos e foi estendido a sete anos de duração. Assim, o ensino primário correspondia aos cinco primeiros anos de formação, vindo, a seguir, o secundário, dividido em “ciclo fundamental”, que oferecia uma formação geral e tinha duração de cinco anos, e “ciclo complementar”, com dois anos de duração e que oferecia uma formação específica, voltada para o ensino superior. No complementar, o aluno poderia escolher entre três opções: uma voltada aos interessados em cursar direito; outra voltada aos interessados em seguir carreira na medicina, farmácia ou odontologia; e uma terceira destinada aos interessados nos cursos de engenharia ou arquitetura (Decreto n. 19.890, 1931).

Em 1932, houve o chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Tratou-se de um documento assinado por 26 intelectuais brasileiros e publicado nos principais jornais do país. Buscava romper com o modelo tradicional de educação, marcado por forte viés religioso católico, e defendia uma educação laica, pública, gratuita obrigatória e de qualidade (Fernandes & Alvarenga, 2021).

Outro ponto importante desse período foi a implementação do primeiro Plano Nacional de Educação, que, embora tenha sido citado na Constituição Federal promulgada em 1934 (art. 152), só veio a ser instituído em 1962. Nessa Constituição, a de 1934, se fez referência ao direito de todos a ter acesso ao “ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória” e, pela primeira vez, se acrescentou: “extensiva aos adultos” (Constituição Federal, 1934, p. 42). Esse documento foi muito bem recebido pela população e foi uma das razões da eleição de Vargas em 1934. Essa constituição, porém, teve vida breve e em apenas três anos, em 1937, o país ganharia nova lei.

No período constitucional, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi assumido por Gustavo Capanema, que permaneceu à frente da pasta por 11 anos, de 1934 a 1945, e consolidou a reforma na educação secundária. Em 1937, foi editada a Lei 378, de 13 de janeiro, responsável por melhor estruturar o ministério, que passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde (MES), e

abriu espaço para a cultura e o patrimônio histórico. Em 1942, o decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Essa lei veio consolidar as mudanças implantadas pela Reforma Francisco Campos e ficou conhecida como Reforma Capanema. O ensino secundário continuou composto por dois ciclos. O primeiro, com duração de quatro anos, era o curso ginasial, e o segundo, de três anos, se dividia em dois cursos paralelos, o clássico e o científico. O curso clássico estava voltado para filosofia e letras antigas e o científico, para a ciência. Ao terminar o primário, o aluno, que deveria ter no mínimo 11 anos, teria de prestar um exame de admissão para ingressar no ginasial.

Essas reformas se deram em meio a conturbado ambiente político, que não pode ser desconsiderado. O que ocorreu foi que Vargas enfrentou, nesse período, dois movimentos políticos diferentes – um de extrema-direita, o Integralismo, liderado por Plínio Salgado, e um de esquerda, comunista, a Coluna Prestes, que, liderada por Luís Carlos Prestes, organizou a Intentona Comunista, em 1935, contra o governo. Esses movimentos foram controlados com relativa facilidade pelo governo, mas, apesar disso, Vargas os utilizou como pretexto para instalar um estado de sítio. Sob uma suposta ameaça do comunismo, a eleição de 1937 foi cancelada, o legislativo foi dissolvido e a Constituição de 1934 anulada, iniciando-se, assim, a terceira fase da Era Vargas, denominada de Estado Novo. Uma nova Constituição foi aprovada em 1937.

A ditadura Vargas se estendeu até 1945, quando novo golpe de Estado, liderado pela União Democrática Nacional (UDN) e os militares, depôs Vargas. Este ainda voltaria ao poder em 1951, eleito presidente, encerrando sua participação na história em 1954, quando se matou em meio a outra grave crise política.

Ao final da Era Vargas, o país possuía uma estrutura de ensino formada por ensino primário, que tinha cinco anos de duração, do pré-escolar ao 4º ano; ensino ginasial, com quatro anos, do 5º ao 8º ano; e ensino colegial, que durava três anos e se dividia em duas modalidades, clássico e colegial.

O período após a deposição de Vargas foi marcado pelo chamado Nacional Desenvolvimentismo, que se caracterizou por políticas de cunho populista. O país vivia um momento de redemocratização e surgiram movimentos de educação popular. Em 1946, nova constituição entrava em vigor – a terceira no curto espaço de 12 anos. Esse documento defendia a educação como um direito de todos e, em 1948, o então ministro da Educação, Clemente Mariano, apresentou o anteprojeto do que seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que viria a se tornar oficial anos mais tarde (Lei n. 4.024, 1961). Por essa lei, a educação brasileira se organizava nos seguintes ciclos: pré-primário, primário, ensino secundário de primeiro e segundo ciclos e ensino superior.

Dentro dessa visão desenvolvimentista, a educação ganhou destaque como caminho para preparar a população a fim de atender as demandas do progresso tecnológico, ou seja, caminho para formação de mão-de-obra, não de cidadãos conscientes. O analfabetismo era visto como um entrave para o progresso do país. Em 1947, no Rio de Janeiro, foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, quando foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

(CEAA), destinada a atender os jovens de 15 anos ou mais que não tivessem tido acesso à educação na idade certa. O II Congresso só veio a acontecer em 1958 e nele se constatou o fracasso da CEAA como política pública, sendo apontadas algumas causas para isso: “política baseada no voluntariado e com baixo vencimento aos docentes não voluntários, material didático não compatível para instrução de adultos, salas de aula com condições precárias, entre outros” (Fernandes & Alvarenga, 2021, p.337).

4.6 O SURGIMENTO DE PAULO FREIRE E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE

Em nível internacional, em 1949, a recém-criada UNESCO lançou a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA (do francês, *Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes*). A primeira edição do evento aconteceu na Dinamarca e a última delas até o momento, a sexta, foi realizada no Brasil, em 2009, na cidade de Belém, no Pará. Essas conferências surgiram com a proposta de se discutir a problemática da educação de adultos, aqui compreendidos os acima de 15 anos. A respeito da CONFITEA, explica Moacir Gadotti (2009, p. 8):

A Conferência Internacional de Educação de Adultos é convocada periodicamente pela Unesco, com a finalidade de fazer um balanço mundial do setor, estabelecer novos programas e metas – uma “agenda para o futuro” – e promover a educação ao longo da vida (Lifelong Education). (...).

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos entendeu a Educação de Adultos como uma espécie de educação moral. Participaram 21 países.

A LDB/4024/61 apontava, em seu artigo 27, que o ensino primário era obrigatório a partir dos 7 anos e que para aqueles que não tivessem acesso a ele na idade certa, poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos que correspondessem ao nível em que se encontrassem.

Foi nesse período que surgiu no cenário nacional a figura de Paulo Freire. Já no Seminário Regional preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em Recife (PE), ele chamava a atenção para a importância de que o trabalho com adultos se desse de forma contextualizada. No II Congresso, foram feitas críticas à campanha de alfabetização e as mais contundentes partiram do grupo de Pernambuco, de Paulo Freire, que indicavam, entre outros aspectos, que:

... a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Por consequência, os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças. Subjacente a essas novas práticas propostas estava a concepção sobre o adulto na alfabetizado,

que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes (Soares & Galvão, 2005, pp. 267/268²⁹).

Nessa fase, Freire já apresentava a ideia da “leitura de mundo” – a capacidade do indivíduo de interpretar a realidade que o cerca, e que esta precederia a leitura da palavra. Anos mais tarde, em trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em 1981, e que depois foi incluído na obra *A importância do ato de ler*, Paulo Freire relembria essa ideia afirmando que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 13). Outro aspecto que esse autor destacava é que a questão do analfabetismo “não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (Soares & Galvão, 2005, p. 268).

O período democrático, porém, durou pouco, e em 1964 o país era submetido a novo golpe de Estado, dessa vez comandado pelos militares, que assumiram o poder por um longo período de 21 anos. O presidente João Goulart foi deposto e exilado, educadores, políticos, estudantes e artistas foram presos, torturados e alguns se exilaram, como foi o caso do próprio Paulo Freire. Nesse contexto, os movimentos populares perderam força e ganhou espaço a centralização e o autoritarismo, passando a prevalecer na formação de adultos uma perspectiva tecnicista que se centralizava na leitura e escrita, abandonando – mais que isso, combatendo – a perspectiva crítico-reflexiva desenvolvida por Paulo Freire (Soares & Galvão, 2005).

Foi dessa forma que em 1967 o governo da ditadura lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado pela Lei n. 5.379, (1967). O censo de 1970 indicou que o país possuía mais de 17 milhões de analfabetos, ou seja, cerca de 33% de sua população. Esse era um dado que envergonhava e se entendia que era motivo de atraso para o desenvolvimento do Brasil. Além disso, os analfabetos eram vistos como de alguma forma inferiores, alienados e detentores de uma formação ingênua.

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de adolescentes e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado. Por um lado, seria incompatível a proposta de um grande país com os baixos índices de escolaridade; por outro, havia necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo (Hadam, 1987, p. 14).

O MOBRAL nasceu, assim, como uma resposta a essa demanda, com a proposta de corrigir esse déficit e oferecer alfabetização a jovens e adultos a partir dos 15 anos. Fruto de uma proposta autoritária, o programa desconsiderava a realidade social dos analfabetos e fracassou, inclusive porque os professores não tinham preparação específica para o trabalho a desenvolver. Em 1971,

²⁹ Grifos feitos pelos autores.

nova LDB foi promulgada, a Lei n. 5.692 (1971). Essa lei apresentava uma divisão para o ensino em primeiro e segundo grau e trazia uma nova modalidade, o Ensino Supletivo, destinado a jovens e adultos que não tivessem concluído sua formação na idade certa. Nascia, assim, a ideia do ensino *supletivo*, que se caracterizava por uma formação superficial, aligeirada. Havia a possibilidade de cursos por correspondência, em que o aluno estudava sozinho e depois fazia uma prova na qual, se obtivesse a nota necessária em todas as disciplinas, conseguiria seu certificado. Caso contrário, poderia ir eliminando as disciplinas pouco a pouco³⁰. O Supletivo, como também as demais categorias e níveis de ensino, eram muito marcadas por aquilo que Paulo Freire (2013) denominou de “educação bancária”, em que o professor simplesmente *depositava* informações na mente dos alunos que, passivos, apenas recebiam conhecimento pronto, sem refletir ou questionar.

Não por acaso, o país chegou a 1980 com 31,9% da população acima de 5 anos analfabeta, num total, em números absolutos, de quase 33 milhões de pessoas. Além disso, 40 milhões de adolescentes e adultos não haviam concluído a escolaridade básica, 8 milhões de crianças estavam fora da sala de aula e 10 milhões apresentavam distorção na relação idade/série, se colocando como futuras candidatas aos programas supletivos (Hadam, 1987).

Veio, porém, o período de redemocratização do país, caracterizado pela efervescência de movimentos sociais, conforme já se fez referência, e que culminaram em documentos de suma importância – a Constituição Federal de 1988, a Lei n. 9.394 (1996) e o próprio ECA.

A Lei n. 9.394 (1996), dividiu a educação escolar (art. 21) em educação básica, compreendendo a educação infantil (em creches para crianças de zero a 3 anos e em pré-escolas para as de 4 e 5), o ensino fundamental (nove anos) e o ensino médio (três anos). Trouxe a expressão Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Lei n. 9.394, 1996). A lei não se refere a pessoas do sistema prisional ou do socioeducativo, mas assegura:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Lei n. 9.394, 1996, p. 26).

Assim, a EJA se constituiria em alternativa mais viável para grande parte das instituições que trabalham com o socioeducativo no regime de internação (CNE, 2015). A LDB (Lei n. 9.394, 1996) também estabelece (art. 9º) que caberia à União elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em parceria com Estados e Municípios. O PNE tem vigência de dez anos e o primeiro foi aprovado no

³⁰ Atualmente, existe um programa similar denominado Encceja – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – que muitos jovens do socioeducativo fazem.

final de 2000 (Lei n. 10.172, 2001) para vigorar de 2001 a 2011; o segundo, (Lei n. 13.005, 2014) para vigorar de 2014 a 2024.

O PNE 2001-2011 faz referência direta aos reclusos ao estabelecer no item 17 do capítulo 5 (Educação de Jovens e Adultos):

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (Lei n. 10.172, 2001).

Já o atual plano não faz esse tipo de referência e trata apenas da EJA de forma geral. Igualmente a LDB não especifica o atendimento educacional a jovens cumprindo medidas socioeducativas. Esse atendimento é tratado dentro do eixo “diversidade”, que engloba diferentes identidades e culturas, indo de quilombolas a transsexuais, de indígenas a pessoas privadas de liberdade.

O governo federal criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Em 2012, essa secretaria passou a ser denominada SECADI, pelo acréscimo do termo inclusão. Ao longo de cerca de 15 anos, foram publicados pelo órgão 153 documentos no formato de livros e revistas (Schuchter & Carvalho, 2017), os quais ficavam disponíveis no site da Secretaria. Entre esses documentos se encontra o curso Docência na Socioeducação, de 2014, resultado de parceria entre a SECADI e a Universidade de Brasília. Trata-se, como é afirmado na apresentação da versão digital do curso, do primeiro (e até onde foi possível averiguar, único) curso desse tipo – um curso de extensão universitária, com 216 horas de duração, sendo 200 horas a distância e 16 horas presenciais, voltado especificamente para a formação de professores que atuam no socioeducativo.

Assim que assumiu o poder, em 2019, o governo de Jair Bolsonaro, numa de suas primeiras ações, extinguiu a SECADI, em 2 de janeiro daquele ano, atendendo ao projeto neoliberal conservador implantado no país após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Bolsonaro, que inaugurou uma nova forma de comunicação oficial por meio das redes sociais, deslegitimou os canais institucionais. A extinção da SECADI foi anunciada numa rede social, na qual o presidente afirmou que o foco do governo seria formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. Além disso, por trás dessa extinção, estava um forte braço do Estado penal colocando a proposta de penalização das classes minoritárias e marginalizadas como um programa de governo. Em vários de seus discursos, o presidente anunciou que as minorias deveriam se curvar à vontade da maioria.

Embora se pudesse até fazer ressalvas ao trabalho da SECADI, sua criação significou um avanço no processo da construção da visibilidade de populações historicamente marginalizadas e silenciadas. Da mesma forma, sua extinção significou um golpe na estruturação da organização e

fortalecimento desses grupos. No âmbito da escola, a extinção da SECADI também teve impacto negativo, tanto pelo aspecto simbólico da desvalorização dessas populações, que vinham vivendo um gradativo processo de empoderamento, quanto pelo fato de que professores e gestores deixaram de ter acesso a material teórico importante na formação de uma mentalidade crítica por parte desses importantes atores.

4.7 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SOCIOEDUCATIVO

Por outro lado, tanto o Estatuto (Lei n. 8.069, 1990) quanto a Lei do SINASE (Lei n. 12.594, 2012) também não fazem referência direta ao atendimento educacional. Ambas as leis falam em atendimento multidisciplinar, considerando os aspectos psicológico, social e educacional, sendo que este último entende a educação em seu sentido mais amplo e também o escolar.

Guralh (2010) e Melo e Souza (2019) apontam uma diferenciação entre socioeducação e educação escolar. O primeiro analisa o termo socioeducação que, a princípio seria redundante já que toda educação se pressupõe social, mas acentua que:

No entanto, a recorrência ao conceito serve para situar sua diferenciação da educação escolar geral, bem como da educação profissional. Ela se configura assim como um mecanismo que possui como elemento central a formação ou o preparo de crianças ou adolescentes para a convivência em sociedade (Guralh, 2010, p. 355).

Dessa forma, a educação escolar seria espécie dentro do gênero socioeducação, o que, a nosso ver, não diminui sua importância nem justifica sua exclusão das discussões e estudos, dentro e fora do socioeducativo ou mesmo a inexistência de uma política pública que a contemple de forma específica. Conforme acentua Gualberto:

embora os projetos educacionais para jovens e adultos privados de liberdade acumulem uma longa história no País, ainda não há uma política pública integrada de educação para o sistema socioeducativo. No cenário nacional, o que se vê são ações isoladas, sem a institucionalização de uma proposta político-pedagógica que abarque as características e finalidades de tal realidade, bem como de investimentos em recursos humanos e de repasses financeiros que atendam as suas necessidades (Gualberto, 2011, p. 71).

O SINASE, em seu artigo 52 e seguintes, estabelece a necessidade de que o adolescente a que se impute medida de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação deverá ter o seu Plano Individual de Atendimento (PIA), com o objetivo de se constituir como “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o

adolescente” (Lei n. 12.594, 2012, p. 17). Esse plano deverá ser elaborado por equipe técnica multidisciplinar, com a participação do adolescente e de seus familiares. Para elaboração do PIA, a direção da instituição que acolhe o adolescente poderá solicitar da escola a que ele esteja vinculado, seu histórico escolar e informações sobre seu aproveitamento.

Com a superlotação dos centros de internação de adolescentes – centros que em grande parte possuem estrutura física que mais os aproxima de um presídio do que de uma escola – os esforços dos que trabalham no socioeducativo se concentram mais em conter os internados do que em oferecer a eles as condições propostas pela lei.

Desse modo, não é à toa que o caráter pedagógico das medidas socioeducativas tem sido negligenciado e o que se percebe é que as áreas de psicologia e assistência social parecem mais bem integradas à socioeducação do que a própria educação em seu âmbito escolar. Em grande parte, porque o socioeducativo, como de resto as escolas, vivem de *apagar incêndios*, ou seja, tentando superar falhas do próprio sistema, sobrando pouco tempo e energia para planejamento e ações preventivas.

Isso é confirmado a partir de relatório do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 2012, o qual aponta dados preocupantes. Ele revela que em apenas 5% dos processos se tem a informação a respeito da aplicação do PIA. Outros aspectos a destacar no documento é que havia um índice de reincidência de 43,3% no País. O perfil dos jovens atendidos incluía famílias desestruturadas (43% eram criados apenas pela mãe), defasagem escolar (57% declararam não frequentar a escola antes de ingressarem na unidade) e envolvimento com substâncias psicoativas (75%) (CNJ, 2012).

Nesse contexto, a educação assume papel figurativo num enredo que tem no punitivismo e na domesticação do jovem seus protagonistas. Podemos entender, assim, o socioeducativo como mais uma instituição de sequestro, um dispositivo foucaultiano?

4.8 FOUCAULT E A SOCIOEDUCAÇÃO

Embora não tenha escrito diretamente sobre educação, é possível uma leitura da escola e mesmo formar perspectivas propositivas sobre educação a partir do pensamento de Foucault. Em *Vigiar e Punir*, obra já analisada em outro momento deste trabalho, Foucault trabalha dois tipos de poder: o disciplinar e o normativo. O primeiro, que é associado à escola, é um poder que se constitui nas instituições, não apenas nas prisões, mas também em outros ambientes que o pensador (Foucault, 2014) chama de instituições de sequestro – prisão, hospital, fábrica, escola. Nessas organizações, os indivíduos são colocados e se submetem ao poder disciplinar, um poder que se exerce sobre os corpos. A escola se constitui assim num local de disciplinamento dos corpos.

Os estudos de Foucault mudam de foco no decorrer de sua trajetória como pesquisador. Assim, ao longo dos anos 1960, se concentram em trabalhar a questão do saber, buscando identificar a sua problemática. Na década seguinte, esse foco se volta para a questão do poder, buscando compreendê-lo. Por fim, no final de sua existência, ele trabalha, na década de 1980, a ideia de sujeito, os processos de subjetivação, de construção da subjetividade.

Saber e poder, entretanto, sempre estiveram presentes em seu trabalho e a relação entre eles é tratada como uma forma de analisar como o saber produz poder e como o poder produz saber, mas sem que isso esteja ligado a uma ideologia. São duas faces de uma mesma moeda. Na visão foucaultiana do poder, este é situado não nas relações de Estado, mas nas relações humanas. Segundo ele:

O poder não se funda em si mesmo e não se dá a partir de si mesmo. Se preferirem, simplificando, não haveria relações de produção *mais* – ao lado, acima, vindo *a posteriori* modificá-las, perturbá-las, tomá-las mais consistentes, mais coerentes, mais estáveis – mecanismos de poder. Não haveria, por exemplo, relações de tipo familiar que tivessem, a *mais*, mecanismos de poder, não haveria relações sexuais que tivessem, a *mais*, ao lado, acima, mecanismos de poder. Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas (Foucault, 2008, p. 4³¹).

Dessa forma, Foucault pensa as relações humanas essencialmente como relações de poder e isso conduz à relação entre poder e saber:

El poder controla el saber ejerciendo distintos procedimientos de control del saber, por ejemplo silenciando aquellos discursos que no se encuentran dentro de los criterios definidos por este poder. Y es que el poder no puede dejar de incluir distintas estrategias de control e imposición que estan determinando qué se puede mirar, sobre qué es posible hablar o de qué forma hay que pensar (Bernal & Martin, 2001, p. 100).

Justamente por isso, o saber não é colocado ao alcance de todos porque isso significaria distribuir igualmente o poder, e o discurso da verdade vai pertencer àqueles eleitos para deterem o poder, via saber.

Essa relação nos remete a um termo muito trabalhado por Foucault, que entretanto ele mesmo não lhe deu uma definição objetiva: dispositivo. Agamben (2009) se ocupou de aprofundar o tema. Dispositivo pode ser entendido como um conjunto de táticas ou estratégias que visam a fazer com que uma determinada forma de poder funcione num determinado contexto e época, sendo substituída por outra forma à medida que deixa de ser eficaz. Geralmente, dispositivo vem seguido por um adjetivo – dispositivo disciplinar, p. ex. – e engloba uma dimensão que é linguística, ou seja, que passa pela linguagem, e por aspectos como o conhecimento científico e o ordenamento jurídico. Mas ele possui um aspecto também que vai além do linguístico, como instituições, edifícios, vestuário. Assim, o hospital psiquiátrico é um dispositivo que engloba aspectos

³¹ Grifos feitos pelo autor.

linguísticos (o conhecimento científico dos médicos, as regras estabelecidas), mas também não-linguísticos (o edifício em si, sua estrutura e organização, as roupas próprias dos servidores e dos internos, etc.). Resumindo o seu entendimento do pensamento de Foucault, afirma o filósofo italiano que dispositivo é:

- 1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. (...)
- 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.
- 3) É algo de geral (um *reseau*, uma “rede”) porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico (Agamben, 2009 pp. 9-10).

Dessa forma, a escola também se constitui um dispositivo, na medida em que possui seu regimento, suas regras, uma linguagem própria, bem como uma estrutura organizacional e frequentemente um vestuário (o jaleco do professor, o uniforme do aluno). Nessa linha de raciocínio, igualmente o socioeducativo como um todo se constitui num dispositivo disciplinar destinado ao cumprimento de medida socioeducativa de internação numa instituição dita educacional (Melo & Souza, 2019). Ali estão presentes a estrutura, o linguajar próprio, as regras a padronização dos sujeitos indo a detalhes como o corte de cabelo, p. ex. O diretor do Case Anápolis me disse, em conversa informal, que havia levado um cabeleireiro para cortar o cabelo dos internos no mesmo padrão.

Mas há também a presença de um dispositivo pedagógico na própria escola (Carvalho & Gallo, 2017), extensivo ao socioeducativo. A escola tem por função básica o disciplinamento dos corpos dos estudantes. Mais que isso, ela trabalha a submissão ao conhecimento oficial. Quem não se submete – ao conhecimento, ao modelo escolar, à disciplina imposta – é excluído, alijado do processo – por sua própria e exclusiva culpa. É papel da escola formar indivíduos disciplinados, dóceis, *normais*. Os que não se enquadram, são rebeldes, indisciplinados, *anormais*:

La educación escolar persigue, entre otras cosas, fabricar sujetos útiles y productivos para el sistema socioeconómico y político, es decir, sujetos obedientes y sumisos. La escuela se erige en la maquinaria oficial (esto es, estatal) de sometimiento. Una escuela que más que enseñar, adiestra. El sistema educativo es el agente de control social más perfecto que existe... por eso es más o menos similar en todas las sociedades actuales, tan distintas unas de otras. El educador sustituye, pues, a la policía. (...) La escuela persigue, ante todo y sobre todo, la docilidad de sus miembros (Bernal & Martin, 2001, p. 104).

A escola funciona assim como um dispositivo que adentra a criança para que ela sirva aos interesses do sistema socioeconômico. Quem não se enquadra, é rejeitado e a criança só adquire valor quando se submete, como é próprio de um dispositivo, que é produzido para que alguém se submeta a ele. No dizer de Carvalho e Gallo:

Tanto as pedagogias oficiais, institucionalizadas em escolas, como as diferentes utopias pedagógicas, que planejam uma nova institucionalização em uma nova escola, estão marcadas por uma perversão pedagógica: educamos para conformar as crianças a um dado padrão social. Inventamos uma infância e enquadrados a criança nesta categoria, de modo que ela precisa ser conduzida (eis aí o papel da pedagogia) à vida adulta (Carvalho & Gallo, 2017, p. 625).

Se a escola, onde se reúnem indivíduos livres, se rege por esse padrão cerceador, o que se pode esperar do socioeducativo, que abriga de forma não voluntária os enfeitados, os insubmissos, aqueles *vomitados* pelo sistema escolar?

4.9 UMA EDUCAÇÃO QUE PENALIZA

Considerando a realidade de um Estado penal em que vivemos, conforme a descrição de Wacquant (2001), que posição pode ser reservada nele para se falar em educação para jovens em conflito com a lei? Que interesse pode haver nisso? Se na sociedade brasileira em geral a educação já ocupa lugar secundário em termos de prioridades das lideranças políticas, qual será o lugar reservado para a educação no socioeducativo?

Assim, o que se observa é que as necessidades educacionais dos jovens em conflito com a lei são negligenciadas no próprio sistema socioeducativo, mas não apenas nele: também a sociedade de maneira geral, nela incluídas escola e universidade, ignora essas necessidades. Pode-se, pois, questionar: que espaço há nas licenciaturas para se discutir a questão do atendimento educacional a jovens infratores? Que tipo de ações os projetos político-pedagógicos das escolas propõem para esse público? O normal é que haja uma *disputa* velada entre as escolas para não ficarem com essa responsabilidade.

E o problema é mais amplo e começa antes de o jovem chegar ao socioeducativo. Ocorre que a educação não tem sabido lidar com crianças que apresentam transtornos de aprendizagem ou de comportamento e, via de regra, tem lançado mão da medicalização como forma de *conter* e *domar* essas crianças, principalmente a criança pobre.

Como consequência, ao atingir a adolescência, parte considerável delas envereda pelos caminhos da marginalidade – seja por não se submeterem ao sistema que lhes é imposto, seja por negligência ou inabilidade familiar, seja por incompetência da própria escola em lidar com suas

peculiaridades ou seja por todos esses motivos juntos – e vai bater às portas do sistema socioeducativo, que se sente incapaz de enfrentar a situação sozinho, num processo nefasto de retroalimentação. E são enfim reunidos todos num grupo uniformizado, em que recebem o nome de *marginais*, *delinquentes*, como se tivessem feito a opção por pertencerem a esse grupo.

Paulo Freire, ao tratar da marginalização que sofrem os analfabetos, desenvolve um raciocínio que se aplica a outros tipos de marginalização, inclusive a que é objeto de análise aqui. Diz o autor:

Aqueles que consideram os analfabetos [da mesma forma os jovens infratores] como seres marginais devem, porém, reconhecer a existência de uma realidade de que eles se encontram marginalizados – realidade que não é apenas um espaço físico, mas econômico, histórico, social, cultural. Desta forma, os analfabetos [e os socioeducandos] têm de ser reconhecidos como seres ‘fora de’ ou ‘marginais a’ alguma coisa, pois que seria impossível estarem marginais a nada. Mas ‘estar fora de’ implica em que, quem se encontra ‘fora de’ fez um movimento do centro onde se achava para a periferia. Admitindo a existência de homens e mulheres ‘fora de’, marginais à estrutura da sociedade, parece legítimo perguntar: quem é o autor deste movimento? Será que os chamados marginais, entre eles os analfabetos [e os jovens infratores], tomam a decisão de mover-se até a ‘periferia’ da sociedade? Se assim é, a marginalidade é uma opção, com tudo o que ela envolve: fome, doença, raquitismo, baixos índices de expectativa de vida, crime, promiscuidade, morte em vida, impossibilidade de ser, desesperança (Freire, 1981, pp. 38-39).

No imaginário social, o jovem de periferia, favelado, pobre, negro é a personificação do mal, do perigo, da ameaça à paz social. E a essa ideia se juntam outras que associam juventude a rebeldia, indolência, má-vontade, indiferença com os valores sociais e é como se o jovem optasse pelo caminho do ato infracional, escolhendo-o diante de inúmeras outras possibilidades. Assim, a sociedade e o Estado cobram desse jovem atitudes a partir de expectativas que ele não está preparado para atender, não porque simplesmente não queira, mas porque não lhe foram disponibilizados os instrumentos capazes de prepará-lo para tal. No dizer de Sposato (2013, p. 26): “o Estado somente pode exigir responsabilidade pelo comportamento antinormativo se disponibilizou todos os elementos necessários para que a resposta fosse conforme a norma” (Sposato, 2013, p. 26).

Há ainda um outro aspecto a considerar: o peso que representa na vida de um adolescente passar por uma medida socioeducativa, sobretudo de internação. Há, por exemplo, o peso imediato do duplo fracasso – o jovem, que já fracassara na vida tendo de seguir pelo caminho do crime, fracassa neste também ao ser apreendido (Guerra, 2017), mas há o peso futuro da estigmatização – a partir de então ele será sempre (visto como) um jovem infrator, um *perdido*, em quem *não compensa* investir. A própria escola tende a confirmar esse comportamento, criando um tipo de versão educacional do direito penal do autor: o jovem marginalizado, que passou pelo sistema socioeducativo, já é visto como aluno-problema assim que entra numa sala de aula, antes mesmo

que crie algum tipo de transtorno. Isso se agrava se, ao adentrar no sistema socioeducativo, o jovem encontra ali algo muito semelhante ao sistema penal adulto e a proposta pedagógica do ECA é negligenciada.

O neurocientista norte-americano Carl Hart, da Universidade de Colúmbia, faz uma reflexão em torno dessa questão – o peso na vida de um jovem do cumprimento de pena de privação de liberdade – em sua autobiografia *Um preço muito alto*. Ao narrar sua trajetória de vida – negro, de família pobre, que passou a infância e juventude num dos bairros mais violentos de Miami – relata corajosamente seu envolvimento com pequenos delitos na adolescência, a ponto de ter estado muito próximo de ser pego pela polícia. A ligação com o basquete e, posteriormente, a entrada no mundo acadêmico, evitaram que ele enveredasse por esse caminho – e tudo isso estaria seriamente ameaçado de ele tivesse sido preso uma única vez, como aconteceu com um primo seu, que na adolescência era ótimo em matemática, mas que, depois de ser preso uma vez, nunca mais conseguiu romper o ciclo (Hart, 2014).

Por tudo isso, a aplicação de medida socioeducativa se reveste de importância capital: trata-se do atendimento a alguém que ainda está em processo de formação e para quem, justamente por isso, o enfrentamento dos próprios erros e fracassos é ainda mais difícil do que o seria para um adulto. Quando a lei estabelece uma proteção especial a crianças e adolescentes não está criando um tipo de regalia, mas apenas reconhecendo a condição especial do indivíduo cuja personalidade ainda não se consolidou e sobre quem as experiências terão naturalmente um impacto maior, para o bem ou para o mal. E no entanto, em seu momento de maior vulnerabilidade, com suas fragilidades expostas, o jovem que cometeu algum ato infracional se vê desassistido e literalmente condenado, já que a medida socioeducativa tem se caracterizado muito mais por um caráter retributivo e simplesmente sancionatório, visando punir o adolescente aos olhos da sociedade e apagar uma certa sede de vingança, já que predomina o entendimento de que a medida, para ser de fato eficiente, deverá impor algum tipo de sofrimento ao jovem, a fim de corrigi-lo (Valente & Oliveira, 2015), e um viés pedagógico é entendido como um tipo de condescendência da sociedade, que dessa forma não puniria o ato infracional cometido.

Conforme acentuam Scisleski, Bruno, Galeano, Santos & Silva (2015, p. 509):

(...) quando observamos aqueles que cumprem medida socioeducativa de internação, a situação, substancialmente, ainda não é completamente diversa da que vigorava no período do Código de Menores de 1979; mais do que isso, aproxima-se das características de um modelo prisional penal adulto, posto que a situação de violação de direitos se perpetua: superlotação, alto índice de reincidência, medicalização exagerada e não elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), entre outros.

Vive-se, assim, na socioeducação em particular, mas na educação como um todo, um tipo de penalização da miséria e construção de uma educação que penaliza, segrega, pune, mas não

contribui para formar cidadãos e ressocializá-los. Esse *modelo* atinge o aluno, a começar da criança das classes marginalizadas, que é acusada de indisciplinada, desinteressada e desatenta, e, por essa razão, encaminhada para serviços públicos como os CRAS – Centros de Referência em Assistência Social –, os CREAS – Centros de Referência Especializados em Assistência Social, ou aos CAPSi – Centros de Atenção Psicossocial especializados em crianças e adolescentes – quando não diretamente para os consultórios de psiquiatras, neurologistas e psicólogos, a quem é entregue o poder para *consertá-las*, frequentemente via medicalização.

E esse encaminhamento parte da própria escola. Isso porque o professor também é absorvido por esse modelo de educação penalizadora de forma nefasta, por meio da precarização do trabalho docente – que envolve cargas horárias exaustivas, distribuídas em dois, às vezes três turnos e em mais de uma escola, má remuneração e baixo prestígio social – e das cada vez maiores cobranças por resultados e boas notas nos índices educacionais. Foi-se a preocupação com o sujeito e sua aprendizagem e em seu lugar a escola se deixou dominar pela cobrança por resultados mensuráveis em exames padronizados, o que somente é possível se se conseguir *domar* os alunos e submetê-los a rígida disciplina. Isso é patente em Goiás, por exemplo, onde a secretaria estadual de Educação, Cultura e Esporte tem conduzido, nos últimos anos, um processo de militarização do ensino, com escolas sendo entregues à administração da Polícia Militar.

Quando se lida com jovens em conflito com a lei, por exemplo, é comum perceber na fala deles um lamento em relação à forma como a escola os trata e a dificuldade que há no ambiente escolar de perceber e respeitar as particularidades que os caracterizam, suas individualidades. A escola se impõe sobre o jovem e este não tem o direito de questionar nada do que lhe é oferecido, correndo o risco, se o faz, de ser tachado de rebelde, ingrato – ou seja, de ser excluído, bem de acordo com o que se disse anteriormente, sobre ser a escola um local de fabricar sujeitos úteis e produtivos ao sistema socioeconômico, justamente por serem dóceis e submissos. A escola é uma fôrma à qual o jovem deve se amoldar, violentando-se se for o caso, cedendo sempre, sendo inconcebível que ela, escola, tente, de alguma maneira, se adaptar ao universo juvenil, prevalecendo ainda no ambiente escolar a concepção freiriana de *educação bancária* ou *bancarismo* (Freire, 2013).

Além disso, há a cobrança por parte de setores conservadores da sociedade e da política por uma atuação *neutra* do professor em sala de aula, com esse profissional sendo acusado de *doutrinar* os alunos com *ideias de esquerda*, causa advogada por movimentos como o da Escola Sem Partido.

Encerramos estas reflexões com duas citações. Primeiramente, Guerra, cujo pensamento nos parece pertinente diante do que foi exposto até aqui:

A pergunta, portanto, que se assinala (...) é: como a escola poderia, na borda socioeducativa do processo educacional subverter-se a si mesma na produção de cidadania, de forma que elas, a cidadania, mas também a escola, pudessem ser tomadas como experiências positivas pelo jovem? Como a escola e a socioeducação poderiam se abrir ao usufruto do jovem? Pensar respiradouros,

considerar essas contradições e incluir a abertura a novas formas de solução e de pactuação que incluam essa diversidade e que reconheçam essas formas de vida seria um ponto de partida... (Guerra, 2017, p. 266).

Caberia acrescentar a esse pensamento mais uma indagação: o que a Universidade pode fazer nesse contexto? Qual o seu papel em relação à socioeducação?

E, por fim, vamos buscar em Paulo Freire uma palavra de estímulo para o enfrentamento destes tempos tão sombrios. Ao falar sobre esperança, ele afirma que não é possível abordar-se esse tema “se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã” (Freire, 1981, p. 48). E, mais à frente: “A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje” (Freire, 1981, p. 49). Esta pesquisa se coloca como um desses *possíveis*, e no próximo capítulo abordaremos a forma como cheguei a esse tema e como todo o trabalho se desenhou.

5 PLANEJAMENTO EMPÍRICO DO ESTUDO

Este capítulo se propõe a descrever o processo de construção do estudo empírico desta pesquisa, e para tanto início com informações sobre minha vida profissional e os caminhos que me conduziram ao interesse pelo tema deste trabalho. Aponto, a seguir a forma como desenvolvi a pesquisa, relacionando os principais autores que embasaram este estudo, no campo do direito, da sociologia, da psicologia e da educação. Esses estudos conduziram à ideia de que há um distanciamento entre a escola formal e o sistema socioeducativo, que impacta fortemente nos resultados do ECA – ou na falta deles, o que será mais bem analisado no capítulo final. Apresento o que entendo como os possíveis impactos desta tese em diferentes setores, apontando contribuições que ela pode trazer de forma ampla e destacando as contribuições que justificam a realização da pesquisa. Em seguida, são apresentados os objetivos e o método adotado no desenvolvimento da pesquisa, a partir das etapas do processo de investigação, com descrição dos grupos envolvidos na pesquisa, do local onde ela se realizou, dos instrumentos utilizados e a apresentação de alguns resultados preliminares da análise. Por fim, é feita a descrição dos procedimentos de aplicação dos instrumentos e de codificação e análise dos dados e da informação.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Embora trabalhe como técnico administrativo no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis, antes de ingressar nessa carreira, já havia atuado como professor da rede pública do estado de Goiás, por mais de vinte e cinco anos, em Silvânia, cidade de pouco mais de 20 mil habitantes, distante 70 km de Anápolis, sempre trabalhando com adolescentes e eventualmente adultos na Educação de Jovens e Adultos. Durante muito tempo, atuei no ensino noturno, cuja clientela maior é formada por jovens em situação de vulnerabilidade social, que apresentam distorção idade/série e registram altos índices de evasão. Na escola em que eu trabalhava, de ensino médio noturno, era comum que no início do ano aparecesse um grupo de alunos recorrente, que não conseguia seguir com as aulas por muito tempo e geralmente abandonava o curso logo no primeiro semestre para retornar no ano seguinte em nova tentativa, quase sempre frustrada. Eram trabalhadores que desempenhavam funções cansativas durante o dia e tentavam continuar os estudos como forma de buscar novos horizontes, mas acabavam não suportando a carga exaustiva.

A cidade pequena não oferecia oportunidades de emprego e eles, em geral, trabalhavam ou de *boia-fria*³² ou como peões em cerâmicas de produção de tijolos. Ambas as atividades são extremamente desgastantes. Boias-frias saem de casa por volta das 4h da manhã, são transportados até as lavouras em caminhões ou ônibus, trabalham o dia todo, geralmente colhendo algum produto, e retornam a seus lares no final da tarde. Já os trabalhadores das cerâmicas também desenvolvem rotina cansativa, trabalhando às vezes 10 horas por dia. Com isso, a disposição para o estudo à noite era nula e a maioria não resistia muito tempo.

A escola se debatia, assim, em seu cotidiano, com problemas recorrentes, envolvendo não apenas a evasão escolar, mas a repetência e também questões relacionadas a drogadição. O convívio com esse tipo de problema me despertou o interesse em estudar assuntos relacionados a marginalidades, uma vez que sempre me interessou o atendimento educacional a parcelas expostas a maior nível de vulnerabilidade social. Em 2010, participei da fundação do Fórum de Políticas Públicas na Área de Toxicomanias e Marginalidades, em Silvânia, no qual as discussões envolvendo educação e saúde acabaram me colocando em contato com, entre outros, temas como luta antimanicomial, identidade de gênero, redução de danos, cuidados com pessoas em situação de rua e, também, socioeducação.

Sempre me chamou a atenção o distanciamento entre a escola e o âmbito socioeducativo. Durante todo o meu tempo de sala de aula, nas diversas capacitações das quais participei, jamais ouvi alguma menção ao atendimento socioeducativo e à responsabilidade da escola pública com essa clientela. Por outro lado, ao estudar sobre a socioeducação, não encontrei muitas referências à educação escolar, às relações entre socioeducativo e escola, como se um ignorasse a existência do outro.

Tanto a escola, de um lado, quanto o socioeducativo, de outro, parecem viver em torno de seus próprios problemas, nunca superados, não sobrando tempo e disposição, tanto a uma quanto a outro, para voos mais amplos e um possível alargamento de horizontes. Uma realidade que vivi na escola pública, e que depois identifiquei no socioeducativo, é que os problemas são tão volumosos e sempre tão urgentes, que ambos vivem de “apagar incêndios”. E essa situação se agrava sob a égide de um Estado cada vez mais penal, punitivo mesmo, comandado por lideranças que defendem o governo das majorias, a prevalência dos interesses das majorias sobre os das minorias.

Percebo agora, após todas as leituras feitas e o trabalho de campo desenvolvido, e devo admitir, que possuía uma visão um tanto ingênua a respeito da socioeducação antes de iniciar esta pesquisa.

Minhas pesquisas bibliográficas se concentraram no Portal de Periódicos da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Google Acadêmico, buscando inicialmente pelas palavras-chave *socioeducação*, *jovens infratores*, *Estatuto da Criança e do Adolescente*, *educação e socioeducativo*. À medida que fui aprofundando os estudos, novos caminhos foram se apresentando: *ato infracional*, *sistema socioeducativo*, *adolescência*, *juventude*.

³² Trata-se de um tipo de trabalhador rural que reside na cidade e recebe essa denominação porque sai de casa muito cedo já levando seu almoço – a “boia” – que estará fria quando for ingerida

No Catálogo Iacobus, da Universidade de Santiago de Compostela, busquei por autores específicos, como o professor Jorge Sobral, e também por palavras-chave: *menores delincuentes*, *socioeducación*.

Foi assim que as primeiras leituras me conduziram a percorrer um território que de início não havia sido cogitado: o do direito penal e da própria filosofia do direito, e da criminologia, que me descortinaram horizontes insuspeitados até então. Para melhor compreender a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA no contexto brasileiro e latino-americano, senti necessidade de conhecer a trajetória das legislações relacionadas a crianças e adolescentes no Brasil, bem como documentos internacionais relacionados ao tema.

Os estudos nas áreas de direito penal foram baseados em autores como Zaffaroni (2002, 2014, 2015); Ferrajoli (2002); Batista (2007); e os de criminologia, em Baratta (2002, 2003); Garrido, Stangeland e Redondo (2001); Rusche e Kirchheimer (2004); e Shecaira (2018). Nesse momento, foi importante também o contato com as reflexões de Foucault (1997); Goffman (1974); Hunt (2009); e Wacquant (1999, 2001). Embora esses autores e estudos não tratem diretamente de crianças e adolescentes, foram muito importantes para que se construísse uma visão mais ampla e crítica sobre como a sociedade trata os que apresentam comportamento desviante.

O passo seguinte consistiu em conhecer tanto as legislações brasileiras voltadas para crianças e adolescentes como também o processo histórico que permitiu que se construísse o caminho de acesso ao direito à cidadania para essas populações. Em relação à legislação, destacamos os trabalhos de Saraiva (2016); Sposato (2011, 2013); Pinheiro (2014); e também as contribuições de Zaffaroni e Pierangeli (2015) e Shecaira (2015). Já no que diz respeito à evolução histórica dos direitos de crianças e adolescentes, foi muito importante o contato com os trabalhos de Méndez (2006); Belloff (1999); Del Priori (2010); Faleiros (1995); Marcílio (1998); Rizzini (1995a, 1995b); e Rizzini e Rizzini (2004).

O surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, ganhou nova dimensão para mim a partir dos estudos anteriores, que me ajudaram a superar uma visão simplista tanto dos processos históricos que conduziram à conquista que foi o ECA, quanto das propostas do próprio Estatuto. Para isso, foram determinantes as contribuições de Méndez (1994, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2006); Liebel (2009); Ortiz (2009); Pilloti (2001); Rosemberg e Mariano (2010); e Saraiva (2012, 2016).

Após o estudo das diferentes legislações, me encaminhei na direção do adolescente em conflito com a lei, buscando identificá-lo em suas particularidades, compreender seu desenvolvimento psicológico e o que o leva à condição de perigoso inimigo social. Assim, fiz uma incursão pelo terreno da psicologia, psicanálise e sociologia da juventude, através das obras de Winnicott (2005); Bandura (1991, 1999, 2002, 2016); Groppo (2004, 2009, 2015a, 2015b, 2016, 2017); Farrington (2002, 2007); e Ferriz et al. (2018a, 2018b, 2019).

O objeto central deste estudo se relaciona à educação, de modo que se fez necessária uma atenção especial a esse tema, buscando conhecer a evolução histórica do setor e situar o atendimento a jovens e adultos pela escola no Brasil. Nesse momento, voltei ao trabalho de Michel

Foucault (1997, 2008, 2009) e de estudiosos da obra do pesquisador francês – Bernal e Martín (2001), Carvalho e Gallo (2017); Melo e Souza (2019) – tendo sempre presente a Paulo Freire (1981, 2009, 2014).

Os estudos confirmaram o distanciamento que eu suspeitava existir entre a escola formal e o sistema socioeducativo, tanto de uma parte quanto de outra. Ou seja, no ambiente de internações no socioeducativo, a atenção se volta preferencialmente para questões relacionadas à condição social do adolescente, sua saúde mental, ficando o atendimento educacional em segundo plano, de forma meramente protocolar. Já no ambiente escolar em geral, considerando a escola pública, o sistema socioeducativo é normalmente ignorado, tanto na escola de educação básica quanto nos cursos de formação de professores, e a escola só se volta para o socioeducativo quando é diretamente provocada. Tudo isso resulta num tipo de subexploração da educação por parte do socioeducativo, mas também deste por parte da escola, como se fossem duas linhas paralelas que não se encontram no infinito e seguem trajetórias isoladas. Por essa razão, o presente estudo ganha relevância e interesse, podendo contribuir – o que era sua proposta inicial – com profissionais da educação que atuam no sistema socioeducativo, notadamente os que trabalham com adolescentes cumprindo medida de internação, mas também se faz relevante para os profissionais da escola regular. Sobretudo os que trabalham com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na escola pública encontrarão, no material desta pesquisa, importantes reflexões e dados que lhes poderão subsidiar o trabalho, seja de docente ou de gestor.

Além disso, os profissionais das áreas de direito, assistência social e psicologia, que desenvolvem atividades no socioeducativo ou fora dele, também se interessarão pelo conteúdo desta pesquisa, na medida em que este trabalho busca aproximar todas essas áreas da educação, e esta daquelas, sob a compreensão de que uma visão interdisciplinar e multidisciplinar é fundamental se se almeja a inclusão efetiva de jovens em conflito com a lei, bem como a prevenção de condutas desviantes em crianças e adolescentes. Dessa forma, profissionais dos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos encontrarão neste trabalho material para análise e reflexão: órgãos do sistema de justiça, com destaque para os juizados de infância e juventude; do Ministério Público, especialmente as promotorias de infância e juventude; as defensorias públicas; polícias e delegacias especializadas no atendimento dessa faixa etária; membros dos conselhos de direitos, em todos os níveis – municipal, estadual e federal; conselhos tutelares; entidades de defesa de direitos humanos; CRAS, CREAS, CAPS e CAPSi – enfim, todos aqueles setores que lidam com crianças e jovens sob risco social.

Outro grupo que pode se beneficiar deste trabalho é dos agentes públicos em geral, gestores públicos e legisladores em todos os níveis – municipal, estadual e federal –, aqueles que elaboram e têm a missão de fazer cumprir as leis.

No campo das ciências sociais, este trabalho vem preencher uma lacuna que se percebe na pesquisa desenvolvida no Brasil nessa área, que normalmente privilegia aspectos sociais, psicológicos ou penais, havendo pouco ou nenhum espaço para discussões que contemplem o âmbito da educação, sobretudo no que diz respeito à educação como direito humano fundamental. Embora seja ponto central na proposta socioeducativa desenvolvida no ECA, a educação formal

tem sido negligenciada, com a escola no socioeducativo cumprindo um papel frequentemente protocolar apenas e não tendo sua centralidade devidamente reconhecida e respeitada. Buscou-se assim, com este trabalho, evidenciar o socioeducando na sua condição de estudante – condição essa intrinsecamente atrelada à de cidadão e de ser humano – e o socioeducativo também como parte da escola formal, retirando a ambos de uma incômoda situação de invisibilidade.

Por fim, há outro aspecto que igualmente me parece fundamental neste trabalho: a compreensão, inicialmente, do adolescente em geral – qualquer que seja ele, apresentando comportamento desviante ou não – como uma pessoa, um cidadão, um ser humano cuja condição peculiar de desenvolvimento exige daqueles que já superaram essa condição, uma postura de entendimento, compreensão e acolhimento de suas demandas e necessidades. Mas sobretudo o adolescente em conflito com a lei é o credor maior dessa compreensão. Sem isentá-lo de suas responsabilidades, este trabalho destaca a necessidade de resgatá-lo da invisibilidade que em grande medida o conduziu à sua condição marginal, superando os estereótipos, estigmas e as análises superficiais e simplistas que apenas o elegem como inimigo voluntário da sociedade *de bem*. O entendimento de que, mais do que algoz, ele é vítima de um sistema que, sob o pretexto da *salvação*, apenas faz conspirá-lo e reforçar sua condição de exclusão. E essa compreensão se aplica não apenas aos que compõem os grupos listados anteriormente, mas também ao cidadão comum que, seja na condição de pai, mãe, avô, avó, tia, tio, irmão, irmã ou simples conhecido lida, de alguma forma, com crianças e adolescentes em seu cotidiano.

Por todos esses aspectos, a presente pesquisa se justifica considerando-se os seguintes aspectos que se sobressaem dela:

- Importância social – A Constituição Brasileira e o ECA colocam crianças e adolescentes como prioridade absoluta, sob todos os aspectos. Isso se aplica normalmente aos atendimentos em saúde, por exemplo, mas é preciso que se amplie isso, inclusive ao terreno da pesquisa em ciências sociais. É verdade que vivemos uma onda de descrédito com a ciência em geral e a universidade em particular sendo sistematicamente atacadas – por setores da sociedade e por integrantes da própria administração federal. Isso, porém, apenas ressalta a importância do conhecimento científico e a necessidade de uma postura de resistência e de resiliência frente aos avanços do obscurantismo, que mais cresce onde menos se estuda e pesquisa de forma séria e responsável. Ao pesquisar algo relacionado a crianças e adolescentes em conflito com a lei, este trabalho vem dar voz a um grupo historicamente silenciado e ignorado.

- Atualidade – como subproduto da onda conservadora responsável pela instalação de um Estado penal no País, assiste-se à exumação e ressuscitação de posturas e discursos que pareciam definitivamente sepultados. Após breve período de um arejamento democrático nos meios sociais e políticos do Brasil, com o empoderamento de grupos histórica e sistematicamente desconsiderados no rol da cidadania e da representação, volta-se a naturalizar posturas sexistas, homofóbicas e racistas e a fortalecer o punitivismo, cogitando-se, uma vez mais, de reduzir a maioria penal – e não apenas isso: há setores – dentro da própria administração federal, inclusive – que propugnam rever importantes conquistas materializadas no ECA. Nada mais oportuno, portanto, que se chame a atenção para aspectos positivos da lei e para aquilo que pode

ser melhorado. Considerando que uma nova proposta de governo, contrária a tudo isso, assume o poder em 2023, este trabalho pode alcançar melhor receptividade dentro dos órgãos oficiais.

- Interesse socioeducativo – o Estatuto, conforme já se afirmou várias vezes ao longo deste trabalho, representa um avanço em termos legislativos, que é fruto de lutas históricas. A sociedade, porém, é dinâmica. A vida é dinâmica – e isso implica em movimento, mudança, evolução. À medida que amadurecemos como sociedade, vamos reconhecendo necessidades que antes eram ignoradas ou não encontravam condições propícias para serem atendidas. O amadurecimento implica em rever posturas a partir do reconhecimento de erros, o que somente é possível a partir de análises e estudos acurados. A proposição das medidas socioeducativas como sanção do Estado ao adolescente que comete ato infracional, privilegiando seu caráter pedagógico e fugindo ao punitivismo e à postura moralista dos códigos de menores, é um avanço digno de orgulho. Mas nem por isso se pode acomodar e fechar os olhos para as ameaças *neomenoristas* que avançam no socioeducativo (Méndez, 2006). Nem tampouco se pode acomodar diante dos problemas crônicos que afetam o sistema, herança cruel dos tempos dos códigos de menores, sendo necessário recuperar a proposta educacional das medidas socioeducativas, como se discute ao longo desta investigação, como caminho a ser considerado e discutido.

- Interesse escolar – A escola pública tem uma função social importante como espaço de inclusão e de exercício de democracia e cidadania como valores que caminham juntos. Sob essa perspectiva, cabe à escola ocupar-se do atendimento a populações em situação de vulnerabilidade social, como em geral são os atendidos pelo sistema socioeducativo. Este trabalho procura enfatizar a importância de que a escola abrace o socioeducativo não como uma responsabilidade pontual de algumas unidades escolares, mas como projeto político da educação pública, sendo assim do interesse de todos os que atuam na área.

- Amplo interesse – além do socioeducativo e da educação, esta pesquisa se mostra relevante para todos os que têm responsabilidade, seja de caráter profissional, seja pessoal, no atendimento a crianças e adolescentes em geral e os que se encontram em conflito com a lei em particular.

- Escassez de estudos com essa abordagem – esta pesquisa pôde constatar a escassez de estudos abordando especificamente o atendimento educacional de jovens em conflito com a lei de maneira geral e principalmente os que se encontram em internação, o que salienta a importância de que esse tema seja aprofundado em mais estudos.

Com base em todos esses aspectos, ressalta-se a importância de que o atendimento educacional para jovens cumprindo medida socioeducativa, em especial os que cumprem a internação, dentro de um contexto mais amplo que envolve o atendimento geral a esses jovens, é assunto que necessita ser retirado da clandestinidade e trazido à tona, como ponto importante no conjunto de direitos humanos. Quando se considera o contexto de recrudescimento das forças conservadoras e de ataque sistemático às minorias, essa importância ganha ainda maior relevo, apesar de que, igualmente, tem aumentadas as resistências que a ela se opõem.

Trata-se, portanto, não apenas de trazer à tona uma questão de relevância para um público específico – o formado por jovens em conflito com a lei ou em vias de o estar – mas também de

dar visibilidade a essa população sob a perspectiva dos direitos humanos a ela pertinentes e não da forma como normalmente acontece, quando a ela se referem os meios de comunicação, por exemplo, como ameaça ou perigo à vida social como um todo.

5.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Este trabalho foi concebido a partir da proposta de analisar o atendimento educacional proporcionado a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo – Case, de Anápolis, em Goiás, Brasil.

Por essa razão, buscou-se, inicialmente:

- 1 - Analisar as variáveis familiares, escolares e criminológicas dos adolescentes internos no CASE-Anápolis, buscando identificar as causas que os levaram à condição de internos;
- 2 – Estudar o perfil psicossocial dos adolescentes internos, sua relação com a escola e com a violência, tanto no ambiente intrafamiliar como no seio da sociedade;
- 3 – Analisar a proposta pedagógica do SINASE e sua aplicação no CASE – Anápolis;
- 4 – Identificar o papel representado pela educação escolar no contexto socioeducativo;
- 5 – Analisar a forma como a socioeducação lida com a educação escolar.

A pesquisa é uma atividade humana, de caráter cognitivo e que, no âmbito das ciências sociais, se constrói sobre um processo caracterizado pela sistematização e rigor, mas igualmente pela flexibilidade, buscando contribuir para entender e explicar fenômenos sociais, a ação humana no mundo.

Assim é que as limitações impostas pela pandemia me obrigaram a rever objetivos específicos, uma vez que fiquei impedido de acompanhar as aulas dos adolescentes, já que elas foram suspensas e passaram a ocorrer a distância. Isso limitou também o contato com os familiares dos adolescentes, bem como com os docentes que atuam junto aos jovens, inviabilizando conhecer mais de perto o trabalho e as dificuldades enfrentadas por eles.

5.3 MÉTODO

A proposta deste trabalho é problematizar o atendimento educacional oferecido a jovens em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa de internação. Isso me conduziu, inicialmente, a uma revisão bibliográfica, começando pela área do direito penal e da criminologia, passando à trajetória de lutas e conquistas dos direitos de crianças e adolescentes no mundo, mas especialmente no Brasil, e pela legislação brasileira afeta ao tema até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e seu processo de implementação até o momento atual.

O homem se diferencia dos animais inferiores por sua capacidade de tentar entender o mundo e não apenas estar nele, possuindo uma percepção do mundo que é passível de aperfeiçoamento,

buscando fazê-lo mais confortável por meio de um corpo de ideias chamado ciência. Por meio da investigação científica, o homem tem sido capaz de ampliar sua percepção do mundo, tornando-a mais profunda e exata (Bunge, 2013).

Esse conhecimento dito científico se diferencia de outras formas de conhecimento (popular, filosófico, religioso) e isso não se dá nem pela veracidade ou pela natureza do objeto conhecido, mas sim pela forma, método e instrumentos que conduzem a esse conhecimento. Desse modo, o conhecimento científico assume algumas características que o tornam singular, ele é: sistemático, contingente, verificável, falível e aproximadamente exato (Lakatos, 1992; Bunge, 2013). Ao resumir o significado do termo ciência, Lakatos o caracteriza como “um pensamento racional, objetivo, lógico e confiável (...), sistemático, exato e falível, ou seja, não final e definitivo, pois deve ser verificável, isto é, submetido à experimentação para a comprovação de seus enunciados e hipóteses, procurando-se as relações causais” (Lakatos, 1992, p.20).

A ciência já foi classificada de diferentes maneiras por distintos autores. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, adota atualmente a denominação *áreas do conhecimento*, que é bastante ampla. Para efeitos deste estudo, adoto aqui a classificação do filósofo argentino Mario Bunge, que divide as ciências em formais (ou ideais) e factuais (ou materiais). As primeiras se ocupam do estudo das ideias e as segundas, dos fatos. São formais a lógica e a matemática, já as factuais se dividem em naturais (física, química, biologia e outras) e sociais (antropologia cultural, direito, economia, política, psicologia social e sociologia) (Lakatos, 1992, p.24). As ciências factuais necessitam, para confirmar suas conjecturas, mais do que a lógica, precisam de observação e experimento: “En otras palabras, las ciencias fácticas tienen que mirar las cosas, y, siempre que les sea posible, deben procurar cambiarlas deliberadamente para intentar descubrir en qué medida sus hipótesis se adecuan a los hechos” (Bunge, 2013, p. 3).

Nas ciências factuais se empregam símbolos interpretados, e não variáveis lógicas (x, y) e a racionalidade deve ser verificável pela experiência, direta ou indiretamente, sendo essencialmente provável. “Dicho de otro modo: la inferencia científica es una red de inferencias deductivas (demonstrativas) y probables (inconcluyentes)” (Bunge, 2013, p. 5). Assim, ao contrário das ciências formais, as factuais verificam, confirmando ou não, hipóteses que, em essência, são provisórias.

Lakatos (1992, pp. 26-27) resume desta forma: “o conhecimento científico, no âmbito das ciências factuais, caracteriza-se por ser racional, objetivo, factual, transcendente aos fatos, analítico, claro e preciso, comunicável, verificável, dependente de investigação metódica, sistemático, acumulativo, falível, geral, explicativo, preditivo, aberto e útil”.

O termo método pode ser definido como o modo pelo qual analisamos determinado problema e buscamos respostas às indagações que ele suscita (Taylor & Bogdan, 1987). Nossos interesses e formação nos orientam na busca de caminhos na pesquisa, a adotar determinada perspectiva teórica, sendo importante considerar que as ciências sociais são intrínseca e extrinsecamente ideológicas (Minayo, 1994) na medida em que o pesquisador não pode fugir de sua visão de mundo. No dizer de Bogdan e Biklen (1999, p. 52):

Quando nos referimos a *orientação teórica* ou a *perspectiva teórica*, estamos nos referindo a um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica.

Taylor e Bogdan (1987) apontam a prevalência nas ciências sociais de duas perspectivas teóricas principais: o positivismo e a fenomenologia. Ambas têm larga história na filosofia e na própria sociologia, sendo que a primeira prima por buscar os fatos ou causas por trás dos fenômenos sociais, já a perspectiva fenomenológica tem por anseio entender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos atores envolvidos nesses fenômenos. Os fenomenologistas buscam adentrar na realidade do mundo conceitual dos sujeitos que analisam buscando compreender o significado que atribuem aos acontecimentos de suas vidas. Essa perspectiva se relaciona a um amplo leque de marcos teóricos e escolas de pensamento, dentre os quais destaco aqui a etnografia.

Neste estudo, foi utilizada metodologia mista, com a aplicação de técnicas de pesquisa exploratórias a partir da aplicação de questionário e realização de entrevistas dentro de uma abordagem etnográfica. As pesquisas em educação apresentam, a partir da segunda metade do século XX, uma tendência à adoção de metodologias qualitativas (Bogdan & Biklen, 1999; Lüdke & André, 198; Santos & Greca, 2013). Bogdan e Biklen (1999) relatam que na década de 1970, os debates metodológicos entre investigadores quantitativos e qualitativos sofreram uma alteração, iniciando-se uma fase de diálogo entre os dois grupos e acentuando-se a presença da pesquisa qualitativa em educação:

Grande número de investigadores educacionais começou a sentir que as promessas da investigação quantitativa relativamente às suas possibilidades (os problemas que conseguia resolver) tinham atingido o limite. Os métodos quantitativos, baseados no paradigma científico tradicional, não tinham cumprido. Com a flexibilização das atitudes, as abordagens qualitativas apoderaram-se da imaginação das pessoas (...). Desta forma, a investigação qualitativa explodiu em educação (Bogdan & Biklen, 1999, p. 40).

Assim, para além da possível dicotomia entre metodologias quantitativa e qualitativa, tem sido cada vez mais comum a exploração de ambas, não havendo razão para considerá-los incompatíveis:

En nuestra opinión constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos. Específicamente ambas suposiciones antes citadas son falsas, así que no se sostiene la conclusión según la cual los investigadores han de elegir entre los tipos de métodos (Cook & Reichardt, 1986, p.30).

Parto, assim, do pressuposto de que ambos os tratamentos, quantitativo e qualitativo, podem ser complementares, proporcionando maior riqueza na análise e interpretação dos dados (Minayo, 1994).

Cook e Reichardt (1995) tratam da discussão sobre uma possível dicotomia entre os dois enfoques, qualitativo e quantitativo, e iniciam apontando o que envolve um processo e outro. Os métodos quantitativos se referem a técnicas experimentais aleatórias, quase-experimentais, testes “objetivos” de lápis e papel, análises estatísticas, multivariada, estudos amostrais, entre outros. Já os métodos qualitativos consideram a etnografia, estudos de caso, entrevistas e observação participante.

Mesmo havendo diferentes formas de pesquisa qualitativa, há uma tendência entre os pesquisadores que adotam esse caminho em ter uma orientação fenomenológica. No que diz respeito especificamente à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1999) apresentam cinco características que configuram esse tipo de estudo. De acordo com eles, na investigação qualitativa:

1 – os dados são recolhidos do ambiente natural, sendo o investigador o seu instrumento principal – ela supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente ou situação pesquisado;

2 – imagens e palavras são os dados (e não números), ou seja, ela é descritiva, o material inclui transcrição de entrevistas, fotos e vídeos;

3 – os investigadores se interessam mais pelo processo do que pelo produto, pois lhes interessa analisar como determinado problema ou questão se manifesta no cotidiano;

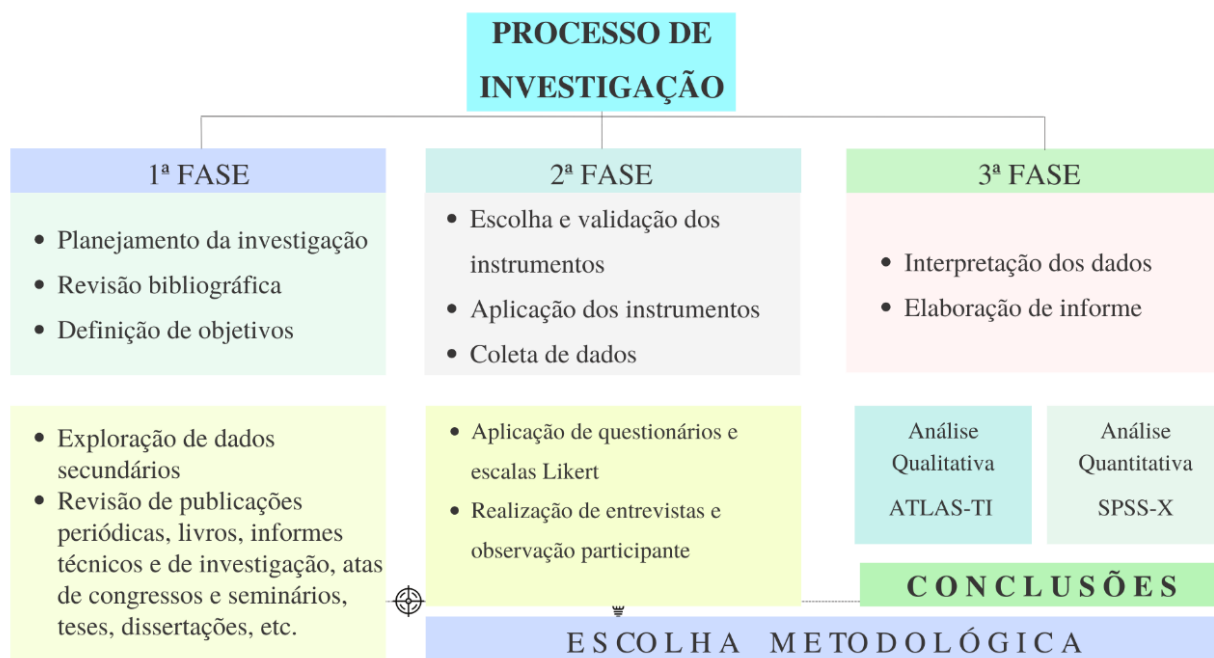
4 – os investigadores tendem a analisar os dados recolhidos de forma indutiva, não se preocupando em comprovar hipóteses previamente estabelecidas; e

5 – os investigadores interessam-se pela perspectiva dos participantes, ou seja, buscam capturar a perspectiva dos participantes.

A abordagem etnográfica engloba diferentes métodos de coleta, havendo dois básicos: a observação direta das atividades do grupo que se pretende estudar e a realização de entrevistas (Lüdke & André, 1986). Isso resulta na produção de muito material na forma de histórias, frases retiradas de documentos e de entrevistas e os próprios relatos feitos pelo pesquisador, material este presente nesta pesquisa, conforme relatarei logo à frente.

Apresentei o projeto de pesquisa na seleção para o doutorado em Educação no convênio entre o IFG e a USC e, aprovado, na minha primeira ida à Universidade, em janeiro de 2018, esse projeto foi burilado, sob a orientação da professora Maria del Mar Lorenzo Moledo, e chegamos à versão final (Figura 4), que norteou a pesquisa. Dividido em três fases, o processo teve de passar por adaptações ao longo do desenvolvimento da pesquisa, adaptações motivadas sobretudo pelas limitações impostas pela pandemia de Covid-19, mas manteve a mesma estrutura geral.

Figura 4
Etapas do Processo de Investigação



Fonte: elaboração própria.

Ainda nessa primeira etapa, foram definidos os instrumentos de coleta de dados – questionário para os adolescentes, questionário para os professores, roteiro de entrevista semiestruturada com alguns adolescentes e roteiro para observação participante das aulas no Case.

5.3.1 Participantes

Em primeiro lugar, escolhemos como local de pesquisa o Centro de Atendimento Socioeducativo – Case – de Anápolis (GO). A cidade de Anápolis é a segunda maior cidade do estado de Goiás. Tem população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – de 396.526 habitantes, de acordo com dados de 2021. Está situada próxima à capital do estado, Goiânia (59,3 km), e à capital federal, Brasília (153,9 km).

Meus primeiros contatos com o Case se deram por volta de 2016, quando coordenei um curso de edição de vídeo para os internos da instituição que, à época ainda se chamava Centro de Internação de Adolescentes de Anápolis – CIAA e estava instalada na sede do 4º Batalhão de Polícia Militar de Anápolis. À ocasião, começamos o curso com nove adolescentes e terminamos com 2, num curso de três meses. Lembro-me que me chamou a atenção os alunos chegarem para as aulas algemados e o professor ficar trancado na sala junto com eles durante as aulas, com a presença de um policial à porta. O final desse curso foi curioso porque restaram apenas dois alunos

(os outros sete tinham sido libertados ao longo do percurso) e esses dois alunos não podiam assistir as aulas ao mesmo tempo porque pertenciam a *facções* diferentes e, juntos, poderiam se agredir.

Ao longo do curso, aproveitava os períodos de aula para acompanhar a rotina do local, conversar com os profissionais que lidavam com os adolescentes e tudo isso me ajudou a formar uma ideia sobre a instituição e despertou o interesse de conhecer mais sobre a socioeducação.

A nova estrutura que passou a abrigar o Case Anápolis foi inaugurado em 9 de abril de 2018. Obra orçada em R\$ 13,5 milhões, com recursos do governo estadual e do Ministério de Direitos Humanos do governo federal, o Case veio com a proposta de mudar a dura realidade enfrentada no CIAA. Com área total de 6.242 km², situado na Avenida Brasil Sul (Figura 5), a obra inaugurada contava com ampla estrutura, composta por alojamentos individuais, quadra esportiva coberta, campo de futebol soçaite, auditório, galpão industrial, além de toda a área administrativa e pedagógica e capacidade para abrigar até 80 adolescentes do sexo masculino e feminino.

Figura 5

Visão da Fachada Frontal do Case Anápolis



Fonte: foto tirada pelo pesquisador

Antes disso, os adolescentes cumpriam medida socioeducativa de internação no CIAA, que funcionou por mais de 20 anos no 4º Batalhão de Polícia Militar de Anápolis. Ali as condições eram precárias – o que tive oportunidade de constatar quando coordenei o curso. Em estudo de 2014 para sua dissertação de mestrado, Bonome concluiu que:

o direito humano dos adolescentes internados à dignidade, direito humano que deve ser respeitado ainda que a pessoa esteja em cárcere, é violado no CIAA, pois este está com superlotação e possui estrutura física precária e insalubre, indicando a ausência ou precariedade dos espaços supracitados (Bonome, 2014, p.108).

Ao contrário do antigo CIAA, o novo prédio apresentava estrutura física que a primeira vista em nada lembrava um presídio de adultos (Figura 6). Seria, porém, essa estrutura suficiente para que a aproximação entre o socioeducativo e o regime penal adulto pudesse ser afastada?

Figura 6

Visão da parte interna do Case, lateral esquerda, a partir da entrada



Fonte: foto tirada pelo pesquisador em agosto de 2020

De fato, o novo prédio possuía elementos que lembravam mais uma escola do que um presídio, mas ainda assim, persistia ali um certo ranço de estrutura penal, talvez por algumas grades, cadeados, janelas pequenas, do tipo basculante, ou pela eventual presença de policiais e viaturas de polícia. O novo prédio possuía grandes pavilhões, circundados por ruas asfaltadas e com espaço para muito verde. Sob esse aspecto, é inegável a evolução se comparado ao que se tinha anteriormente, mas talvez ele apenas tenha vindo provar que mudar aspectos meramente físicos é bem mais fácil do que mexer em estruturas humanas. Às vezes, a prisão está mais dentro das

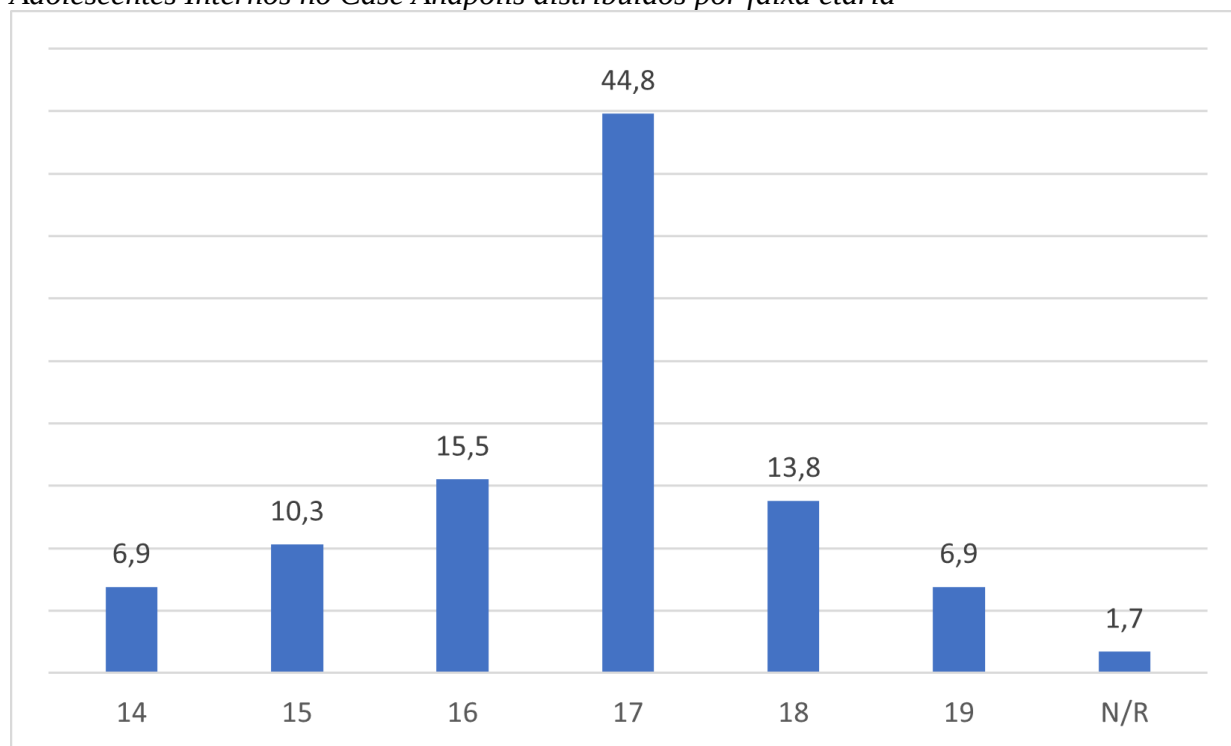
pessoas, em suas atitudes e posturas, do que propriamente na existência ou não de celas, grades e cadeados.

Durante o período de realização da pesquisa, o Case esteve trabalhando com a metade de sua ocupação como medida de prevenção à Covid-19. Estive na instituição de forma mais sistemática entre julho e dezembro de 2020, período em que o Case esteve com lotação em torno de 45/50 adolescentes. Por essa razão, trabalhei com uma amostra de 58 questionários aplicados a adolescentes e nove entrevistas com jovens. Para os professores, foi elaborado questionário específico, com nove questões, que foi enviado a eles por e-mail.

Entre os adolescentes, todos os respondentes foram do sexo masculino, já que o Case de Anápolis não admite meninas. A faixa etária informada por eles foi de 14 a 19 anos (Figura 7), com prevalência de 17 anos (44,8%), em segundo, 16 (15,5%) e depois 18 (13,8%), sendo que um dos adolescentes não informou esse dado.

Figura 7

Adolescentes Internos no Case Anápolis distribuídos por faixa etária



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

A média de idade é de 16,7 anos, com desvio padrão de 1,253. A presença de jovens de 18 e 19 anos se explica pelo fato de que o ECA prevê, conforme já foi dito, que a medida socioeducativa de internação pode ter a duração máxima de 3 anos, podendo o seu cumprimento se estender até no máximo os 21 anos para o caso de alguém que cometeu o ato infracional pouco antes de

completar 18 anos. Esse dado está dentro da média nacional apontada por outros estudos. Documento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012) entrevistou 1.898 adolescentes privados de liberdade e a idade média do total de entrevistados foi de 16,7 anos. Boa parte dos jovens em conflito com a lei alcança a maioridade civil e penal enquanto cumpre medida de internação.

5.3.2 Instrumentos

De forma a atingir os objetivos propostos, definiram-se os instrumentos mais apropriados:

- *Pesquisa bibliográfica envolvendo legislação* voltada para crianças e adolescentes, de caráter penal, sociológico, educativo e de análise e interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente.
- *Questionário* dirigido aos adolescentes internos no Case Anápolis.
- *Questionário* dirigido aos professores que atuam na escola do Case Anápolis.
- *Roteiro de entrevista semiestruturada* a ser realizada com os adolescentes do Case Anápolis.
- *Roteiro para observação* de aulas ministradas aos adolescentes no Case Anápolis.

A partir, pois, do cruzamento de dados coletados por meio dos diferentes instrumentos, sua análise e interpretação, buscou-se trabalhar as questões mais significativas da pesquisa, cumprindo, dessa forma, o enfoque metodológico estabelecido no desenho da investigação (Tabela 4).

Tabela 4

Instrumentos para a pesquisa

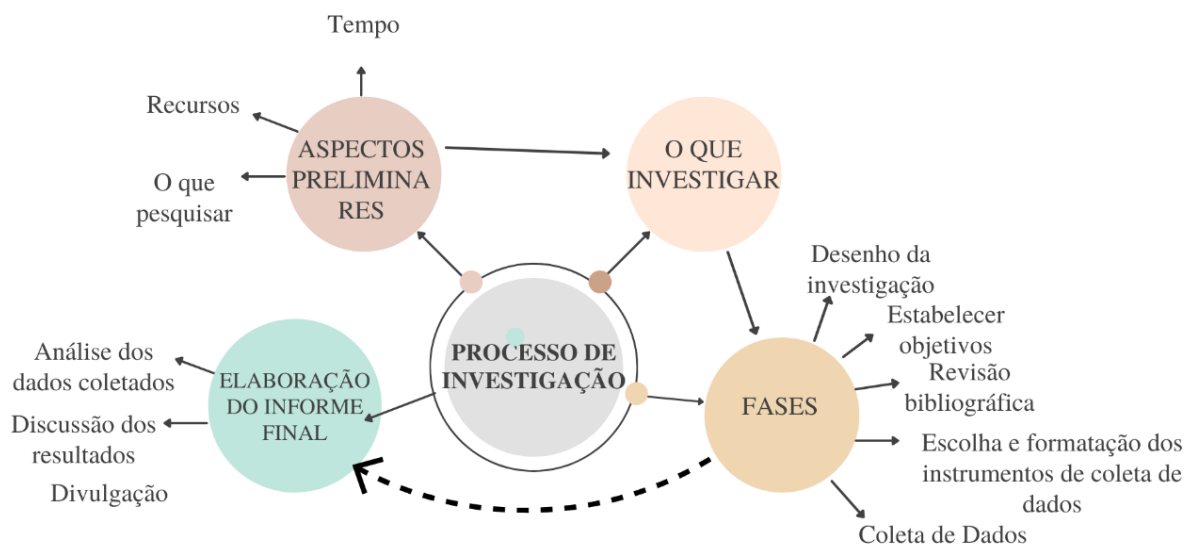
Pesquisa bibliográfica	Questionários	Entrevistas	Observação participante
Pesquisas, leis, decretos, base de dados, etc.	Adolescentes internos no Case Anápolis e professores que trabalham com eles	Adolescentes internos no Case Anápolis	Aulas e interação dos adolescentes com a equipe multidisciplinar do Case Anápolis
Objetivo			
Estudar as causas da delinquência e as propostas de prevenção e de intervenção; Analisar as diferentes leis aplicadas a crianças e adolescentes;	Conhecer a visão dos adolescentes sobre escola, família, perspectivas pessoais, violência, socioeducação, etc. Conhecer a formação dos professores para a socioeducação e sua opinião a respeito do Case	Conhecer aspectos pessoais da trajetória de vida dos adolescentes, com destaque para o comportamento delitivo	Analisar as reações de adolescentes, professores, técnicos e agentes diante de fatos cotidianos em geral e da vida escolar em particular

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, o processo de investigação se desenhou (Figura 8), a partir do estudo de aspectos preliminares que conduziu à definição do que estudar, das diferentes fases do processo até a elaboração do informe final.

Figura 7

Desenho do processo de investigação



Fonte: Elaboração própria a partir de Hernández y Maquilón (2010).

Em seguida, foram definidos os instrumentos de coleta de dados: o questionário para os adolescentes; as perguntas a serem dirigidas aos professores, tendo em vista conhecer a relação deles com o trabalho pedagógico no meio socioeducativo e com a própria profissão do magistério; roteiro para as entrevistas semiestruturadas com os adolescentes, composto por 14 perguntas; e, por fim, roteiro para observação participante das aulas ministradas na escola do Case. Todos esses instrumentos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, cumprindo o trâmite legal naquela instituição e recebendo a aprovação necessária.

5.3.2.1 Questionário para adolescentes. Descrição e validação

O primeiro instrumento de coleta de dados escolhido foi uma versão adaptada e reduzida do Questionário da Juventude Brasileira (Versão Fase II – Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011) (anexo I). Esse instrumento contém originalmente 77 questões, sendo algumas em formato Likert, e seu objetivo é investigar comportamentos de risco nos jovens, além de fatores de

risco e proteção e aborda também aspectos biosociodemográficos. Considerando a baixa escolaridade e as dificuldades de leitura, concentração e interpretação que os internos do Case no geral apresentam, elaborei uma versão reduzida e adaptada, com 22 questões, algumas com subdivisões, buscando avaliar a relação dos adolescentes com suas famílias, com a escola dentro e fora do Case, situações de risco e capacidade deles de autocontrole.

O questionário aplicado aos adolescentes se compôs, assim, de vinte e duas (22) perguntas, todas de caráter fechado e que podem ser agrupadas em oito (8) blocos: 1) dados biográficos; 2) perfil socioeducativo; 3) relação com a escola dentro e fora do Case; 4) relações com a família; 5) experiências com violência; 6) autopercepção e capacidade de resiliência; 7) perspectivas de realização pessoal e acadêmica; e 8) experiências impactantes (ver Anexo E). As perguntas apresentam itens de caráter dicotômico (1, 6, 7, 7.1, 9, 12.1 e 13) e itens escalares, além de questões de múltipla escolha que incluem, por um lado, aquelas em que o sujeito pode marcar todas as opções que considerar adequadas (8 e 9.1) e, por outro, as que apresentam uma única opção de resposta entre as possíveis (4 e 9.2).

As questões de número 14 a 22 trabalham com escala em formato Likert, que são instrumentos psicométricos usados principalmente em questionários, em que se busca obter preferências ou o grau de concordância do participante, que é instado a indicar sua concordância ou discordância sobre uma afirmação, item ou reagente e faz isso por meio de uma escala ordenada e unidimensional (Bertram, 2006). Esse instrumento está entre os mais utilizados para análises em Ciências Sociais (Cañadas y Sánchez-Bruno, 1998). Todos os itens escalares estão agrupados em oito escalas que passamos a analisar na sequência.

A primeira escala buscou analisar a relação dos adolescentes internados com a escola formal, fora do Case. Esta escala está composta por oito itens que, após realizar uma Análise Fatorial Exploratória de Componentes Principais, foram eliminados dois (Tabela 5) – “Confio nos meus colegas da escola” e “Não consigo acompanhar o conteúdo, fico perdido” porque a correlação item-total não resultou significativa ou porque ao calcular a confiabilidade total está se incrementava ao eliminar o item.

Tabela 5

Análise fatorial da relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com a escola formal

Itens	Fator I	Fator II
Eu me sinto bem quando estou na escola	,831	
Eu vou à escola porque sou obrigado	,759	
Quero continuar meus estudos nessa escola	,682	
Gosto dos meus professores		,771
Sinto que posso contar com meus professores		,865
Sinto que posso contar com os técnicos da escola (coordenador, diretor)		,723

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

A extração inicial distinguiu dois fatores significativos: vínculo afetivo com a escola (itens A, B e C) e relações afetivas na escola (itens D, E e F) e estes explicam o valor de 65,582% de variação. Da mesma forma, demonstram uma boa consistência interna com valores de α ,754 e ,676.

Para analisar a relação dos adolescentes com a escola no Case, foi elaborada escala composta por 7 itens e estes, após Análise Fatorial, foram reduzidos a 5, (Tabela 6). Foram eliminados os itens “Confio nos meus colegas aqui do Case” e “Não me sinto à vontade para fazer perguntas aos professores aqui no Case”. Esses dois itens foram eliminados porque isso aumentou o índice de confiabilidade total:

Tabela 6

Análise fatorial da relação dos Adolescentes Internos no Case com a escola na instituição

Itens	Fator I
Gosto de estudar aqui	,740
Acho que aprendo mais aqui do que na escola	,801
Gosto dos professores do Case	,784
Sinto que posso confiar nos professores do Case	,717
Sinto que posso confiar nos profissionais do Case – psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, etc.	,671

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário.

A extração inicial apontou um único fator significativo que explica uma variação de 55,36%. O coeficiente de Alfa de Cronbach é $\alpha=,80$.

O item número 16 do questionário apresenta uma escala que buscou analisar a relação dos adolescentes com suas famílias e dos familiares entre si (Tabela 7). O questionário propôs 13 itens e estes, após Análise Fatorial, foram reduzidos a 11, com a eliminação dos itens G (*Meus pais raramente brigam entre eles*) e J (*Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa*).

Tabela 7

Análise fatorial da relação dos Adolescentes Internos no Case com seus familiares

Itens	Fator I	Fator II	Fator III
Eu me sinto seguro com meus pais	,886		
Eu me sinto aceito pelos meus pais	,864		
Quando estou com problemas, posso contar com meus pais	,703		
Costumo conversar com meus pais sobre decisões a tomar	,540		
Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto	,705		
Costumamos conversar sobre problemas da nossa família	,447		
Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais	,499		

Meus pais raramente me criticam	,785
Raramente ocorrem brigas na família	,837
Meus pais geralmente sabem onde estou	,808
Meus pais conhecem meus amigos	,702

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário.

A extração inicial distinguiu três fatores significativos: Fator I: Relação de confiança com os pais ($\alpha=.75$) (itens M, K, H, D, L, E e A); Fator II: Afetividade dos pais ($\alpha=.66$) (itens B e C); e Fator III: controle paterno ($\alpha=.42$) (itens F e I), com uma variação de 60,560%.

A questão número 20 do questionário buscou analisar como o adolescente se coloca diante de situações desafiadoras (Tabela 8). Após a Análise Fatorial, a questão teve um item eliminado, o H (Tenho dificuldade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos).

Tabela 8

Análise fatorial da relação dos Adolescentes Internos no Case com situações desafiadoras

Itens	Fator I	Fator II
Quando enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções	,815	
Posso resolver a maioria dos problemas se fizer o esforço necessário	,761	
Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída	,633	
Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas	,615	
Consigo sempre resolver problemas difíceis quando me esforço bastante	,533	
Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas		,837
Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas		,836
Mesmo que alguém se oponha, encontro formas de alcançar o que quero		,654
Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas		,584

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário.

Dois fatores significativos foram identificados a partir da extração inicial: Fator I: autocontrole ($\alpha=.77$) (itens E, D, A, G e F) e Fator II: flexibilidade ($\alpha=.80$) (itens J, C, B e I), apresentando uma variação de 59,504%

A questão 21 do questionário teve por objetivo avaliar o nível de confiança e as expectativas dos adolescentes em relação ao próprio futuro (Tabela 9). Dentre os 10 itens propostos, dois foram excluídos após Análise Fatorial Exploratória, os itens H (Ser saudável a maior parte do tempo) e I (Ser respeitado na minha comunidade).

Tabela 9

Análise fatorial da expectativa dos Adolescentes Internos no Case Anápolis em relação ao próprio futuro

Quais suas chances de:	Fator I	Fator II
Ter um trabalho que dará satisfação	,827	
Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	,811	
Ter amigos de confiança que me darão apoio	,680	
Ter minha casa própria	,629	
Ter uma família	,455	
Entrar na universidade		,769
Concluir o ensino médio		,711
Fazer um curso técnico		,553

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário.

A extração inicial identificou dois fatores significativos: realização pessoal ($\alpha=,77$) (itens D, E, F, G e J) e sucesso acadêmico ($\alpha=,56$) (itens A, B e C), que justificam uma variação de 52,153%.

Em resumo, pode-se afirmar que as oito escalas incluídas no questionário apresentam uma boa consistência interna. Os itens que compõem cada uma delas se correlacionam significativa e positivamente com o total das escalas. O questionário foi elaborado buscando levantar uma visão geral sobre os adolescentes e suas famílias, a forma como os jovens se relacionam com a escola dentro e fora do Case e também com seus familiares, como estes se relacionam entre si, a forma como os respondentes encaram determinadas situações, especialmente as que envolvam algum tipo de violência, que percepção têm de si mesmos, que expectativas têm em relação a seu próprio futuro pessoal, profissional e acadêmico e que experiências marcantes viveram.

5.3.2.2. Questionário para professores. Descrição

Os dezessete professores que atuam no Case são vinculados à secretaria estadual de Educação, estando lotados na Escola Estadual Elias Chadud, que possui uma extensão no local. Todos foram convidados a participar da pesquisa, respondendo um questionário composto por 9 questões.

Devido às limitações impostas pela pandemia de Covid-19, o Case estava com as aulas presenciais suspensas e não foi possível estabelecer contato diretamente com os professores, já que esses se revezavam em atendimento aos alunos. Por essa razão, o contato foi feito via e-mail, com a coordenadora pedagógica da instituição falando pessoalmente com os professores e convidando-os a responderem o questionário. Apesar dos esforços do pesquisador e da coordenadora, a adesão à pesquisa foi baixa e apenas três dos 17 professores devolveram o questionário respondido.

Composto por 9 questões, o questionário (ver Anexo G) buscava identificar o sexo, idade, cor da pele, estado civil, a formação acadêmica dos profissionais, o tempo de experiência no magistério

e na socioeducação, e se participou de alguma formação específica voltada para a atuação no socioeducativo.

5.3.2.3. Entrevista com os adolescentes

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com os adolescentes e para isso foi elaborado um roteiro composto por 14 perguntas (ver Anexo F). As perguntas abordaram cinco aspectos diferentes: a experiências da infância; relação do adolescente com episódios de violência; com a escola; com a justiça e com o Case.

As entrevistas se deram em clima bastante espontâneo e o entrevistador procurou estabelecer uma conversa tanto quanto possível descontraída, buscando deixar os entrevistados à vontade. Em alguns pontos, houve interferência do entrevistador, buscando esclarecer um ou outro ponto que pudesse ser melhor explorado. Essas participações foram colocadas entre colchetes na transcrição das entrevistas.

5.3.3 – Procedimentos de aplicação dos instrumentos

Após elaborados os instrumentos, em conjunto com a diretora de tese, professora Mar Lorenzo Moledo, da Faculdade de Ciencias da Educación, e com o professor Agustín Godás, da Faculdade de Psicología da USC, eles foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás, onde tramitou por cerca de seis meses. Tal demora se deveu à necessidade de atender as exigências apresentadas pelo Comitê, relacionadas sobretudo aos instrumentos de coleta de autorizações, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os instrumentos definitivos são apresentados nos Anexos E a J e o parecer do Conselho de Ética, no Anexo B.

Após a aprovação no Comitê, dei início à segunda fase, com a aplicação do instrumento. Para isso, já havia sido apresentada solicitação de autorização ao Juizado da Infância e Adolescência de Anápolis para entrar no Case e ter contato com os adolescentes. O juizado é muito rigoroso em relação a possíveis acessos aos adolescentes, considerando tanto a segurança deles quanto a de quem se propõe a estar com eles. O Juiz, no entanto, foi bastante sensível a minha solicitação e ela foi aprovada (Anexo C). O próximo passo, foi encaminhar essa aprovação ao órgão do governo do estado de Goiás que na ocasião era o responsável pela gestão dos Centros de Atendimento Socioeducativo, ao Grupo Executivo de Apoio a Crianças e Adolescentes, o Gecria (atualmente, essa gestão é feita pela Superintendência do Sistema Socioeducativo), que também emitiu autorização. Cumpridos os trâmites legais, viria a fase de visitas ao Case e contato direto com os adolescentes e a equipe multidisciplinar que trabalhava com eles.

Essa fase foi prejudicada pelo início da pandemia de Covid-19, que provocou uma série de medidas restritivas em todos os âmbitos e setores. No Case, as visitas e aulas presenciais foram suspensas, inviabilizando, assim, a aplicação do instrumento. Foi necessário aguardar que a pandemia arrefecesse um pouco e em agosto de 2020, a coordenação do Case me autorizou as visitas e o contato com os adolescentes. A aplicação dos questionários se estendeu por um período

de 5 meses, sendo que a maioria deles foi aplicada durante o mês de agosto. Depois, como continuei com visitas regulares ao Case para acompanhar o trabalho dos professores com os alunos, sempre que eu chegava havia novos internos e eu os entrevistava também. Isso se prolongou até dezembro. Há que relembrar, que, devido à pandemia de Covid-19, o Case estava operando com capacidade mínima de lotação.

A instituição de Anápolis não atende apenas à cidade em que está instalado, mas também a municípios vizinhos. Assim, foram identificados nos questionários, adolescentes de 21 cidades diferentes. Com a pandemia, os juizados passaram a reduzir o envio de novos adolescentes e por isso o Case estava operando com pouco mais de 50% de sua capacidade (sempre em torno de 45/50 adolescentes).

Até dezembro de 2020, foram aplicados 58 questionários e realizadas nove entrevistas. Todos os que foram convidados a participar da pesquisa, seja respondendo os questionários ou participando da entrevista, aceitaram, com exceção de um que se recusou a participar da entrevista. As aulas presenciais continuavam suspensas, o que impediu que um dos objetivos da pesquisa fosse cumprido, o de realizar observação participante durante as aulas dos internos. No formato de aulas durante a pandemia de Covid-19, os professores enviavam atividades para os alunos e sempre dois profissionais por turno os acompanhavam na realização dessas atividades. Geralmente eram textos impressos e eventualmente algum vídeo. Por isso, também o contato com os professores foi dificultado. O questionário que seria aplicado aos 17 professores que atuavam na escola do Case não pôde ser feito diretamente com eles, mas apenas via e-mail. Apesar de a coordenação pedagógica do Case ter insistido com todos para que colaborassem com a pesquisa, apenas três professores o devolveram respondido e outro profissional respondeu ao e-mail dizendo que o devolveria, mas não o fez.

Iniciei a aplicação dos questionários aos jovens no dia 12 de agosto. Quanto às entrevistas, tive um problema: foram gravadas 11 entrevistas, mas esse material se perdeu por questões técnicas. Assim, precisei voltar ao Case para gravar novas entrevistas e foram feitas outras nove e dessa forma, estive presente regularmente na instituição por cerca de cinco meses, entre agosto e dezembro de 2020.

Os questionários foram aplicados ora individualmente, ora em pequenos grupos. Já as entrevistas foram realizadas individualmente, em sala reservada, sempre com a presença de um agente por perto e gravadas em aparelho celular por mim. A transcrição das falas dos adolescentes foi feita *ipsis literis*, respeitando-se as características de linguagem não formal presentes nelas, sendo esses pontos destacados em *itálico* nas transcrições. Como se tratava de entrevista semi-estruturada, havia quatorze perguntas previamente programadas e que eram dirigidas por mim. Os adolescentes, como é natural por se encontrarem diante de um estranho, cujos propósitos desconheciam, frequentemente se mostravam monossilábicos, lacônicos, o que me levou a acrescentar outras perguntas e intervenções com vistas a ajudá-los a se soltarem mais. Essas intervenções minhas estão anotadas entre chaves []. Alguns se sentiram mais à vontade e falaram mais, outros, mais tímidos, mas foram, no geral, momentos muito ricos para a pesquisa. A fim de

preservar a identidade dos entrevistados, eles foram identificados por letras do alfabeto, de A a I, e também se ocultou o local de origem e moradia deles.

Tanto a aplicação dos questionários quanto a realização das entrevistas ocorreram em clima de tranquilidade, e ambos não ofereceram riscos à integridade nem do pesquisador nem dos participantes. A análise dos dados permitiu estabelecer relações importantes entre o que se havia levantado na pesquisa bibliográfica e a realidade confrontada no Case e mesmo na trajetória de vida dos adolescentes, além de provocar reflexões acerca da efetividade das medidas e de questões relativas ao respeito aos direitos humanos ou, mais precisamente, à falta dele.

Dentro da perspectiva etnográfica, esse período de contato com os adolescentes e eventualmente algum professor no Case, além da sempre presente coordenadora pedagógica, foi importantíssimo na medida que me permitiu conhecer melhor a realidade dos internos e da instituição. As informações coletadas nas entrevistas foram analisadas qualitativamente e eventualmente associadas a respostas aos questionários, o que está exposto no capítulo seguinte.

Vale destacar aqui o cuidado ético que tive na aplicação dos instrumentos, especialmente as entrevistas. Quando recebiam os questionários, os adolescentes eram esclarecidos sobre a finalidade da pesquisa, sobre a liberdade que tinham de responder ou não ao instrumento, sobre a autonomia que tinham de interromper o preenchimento do questionário a qualquer momento caso se sentissem de alguma forma incomodados e me colocava à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Em alguns casos, o questionário era lido por mim, questão por questão, devido às dificuldades de leitura e interpretação dos adolescentes. Já em relação às entrevistas, conforme já afirmei, todos os cuidados foram tomados para se preservar a identidade dos entrevistados e procurei conduzir a conversa de forma tranquila e natural.

5.3.4 – Procedimento para a codificação e análise de dados e da informação

Os dados foram analisados por meio da utilização do software *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS versão 27. Utilizei, como procedimento estatístico para atingir os objetivos propostos neste trabalho, a Análise Fatorial Exploratória, para estudar as escalas. Dessa forma, busca-se descrever a estrutura de covariâncias ou de correlações entre variáveis originais considerando o menor número de variáveis latentes, denominadas de fatores. Assim, pode-se alcançar uma representação do conjunto de dados em um menor número de conceitos quando se procede à captação das variáveis latentes. Ao resumir os dados, obtém-se uma representação mais ampla do que se eles fossem analisados isoladamente.

É importante ressaltar que a aplicação dos instrumentos enfrentou entraves que podem ser elencados em três ordens: primeiramente, o público escolhido para a pesquisa, dadas as suas condições especialíssimas, já apresenta naturalmente limitações de acesso, por razões óbvias. Foi necessário buscar autorização em pelo menos três instâncias – o Juizado da Infância e da Juventude de Anápolis; o órgão governamental ao qual o Case está jurisdicionado; além do próprio Case. Em segundo lugar, estão as condições pessoais dos adolescentes, cuja história de vida e experiências pessoais, com a justiça especialmente, os tornam arredios e reticentes, desconfiando sempre dos

adultos e pouco receptivos a conversas com estranhos. Por fim, somaram-se a esses aspectos de certa forma intrínsecos ao grupo pesquisado, um fator extra, com o qual não se podia contar mas mais limitador que os anteriores: a pandemia de Covid-19, que limitou sobremaneira minha atuação.

Apesar desses fatores limitadores, contudo, os dados coletados nos instrumentos aplicados nos permitiram aprofundar a visão e o entendimento acerca dos adolescentes internados no Case e esses dados serão objeto de análise no próximo capítulo, corroborando essa afirmação.

6 ANÁLISE DE DADOS. VIDAS EM CONFLITO

Sempre há um número demasiado *deles*. “Eles” são os sujeitos dos quais devia haver menos – ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. “Nós” são as pessoas das quais devia haver mais (Bauman, 2005, p. 47).

Este estudo faz emergir um pouco do que são, como são, quem são *eles*. Sobretudo nas entrevistas que fiz com os jovens do Case, *eles* surgem, gritam, rompem a superfície da pseudo-dicotomia *eles contra nós* para se mostrarem como somos. Chegamos ao final dessa jornada e ele se mostra, sobretudo, constrangedor. Neste capítulo, analisamos os dados coletados durante a pesquisa, seja nos questionários, seja nas entrevistas, nas visitas e observações. Uma característica do Estado Penal é justamente a redução do sujeito que se encontra em desvio a uma condição não-humana, reificado, quando não demonizado. Isso torna mais fácil tomar medidas *drásticas*, duras, justificar a violência do Estado. Este capítulo nos permite um olhar sobre esse cenário sob a perspectiva *deles*.

Para tanto, analisamos os jovens do Case sob quatro aspectos: História de vida, em que foram analisados dados relativos à vida pessoal de cada um – local de origem e estado civil; Trajetória escolar e relações com a escola, no qual foram tratados aspectos da relação dos adolescentes com a escola – até que série estudaram, quantas vezes foram reprovados ou expulsos, qual a relação afetiva deles com a escola, entre outros; Construção familiar se detém sobre os arranjos familiares de origem dos jovens, sua relação com os pais, presenças marcantes em suas vidas, e experiências da infância. Por fim, o que denominei Comportamento desviante, em que reuni as informações sobre as relações dos adolescentes com o mundo do crime e que os conduziram ao socioeducativo, bem como a forma como eles se relacionam com as medidas socioeducativas e com o fato de estarem no Case. Buscando aprofundar a análise dos dados, também estudamos os fatores das diferentes escalas segundo determinadas variáveis de suas histórias de vida e trajetória escolar e familiar.

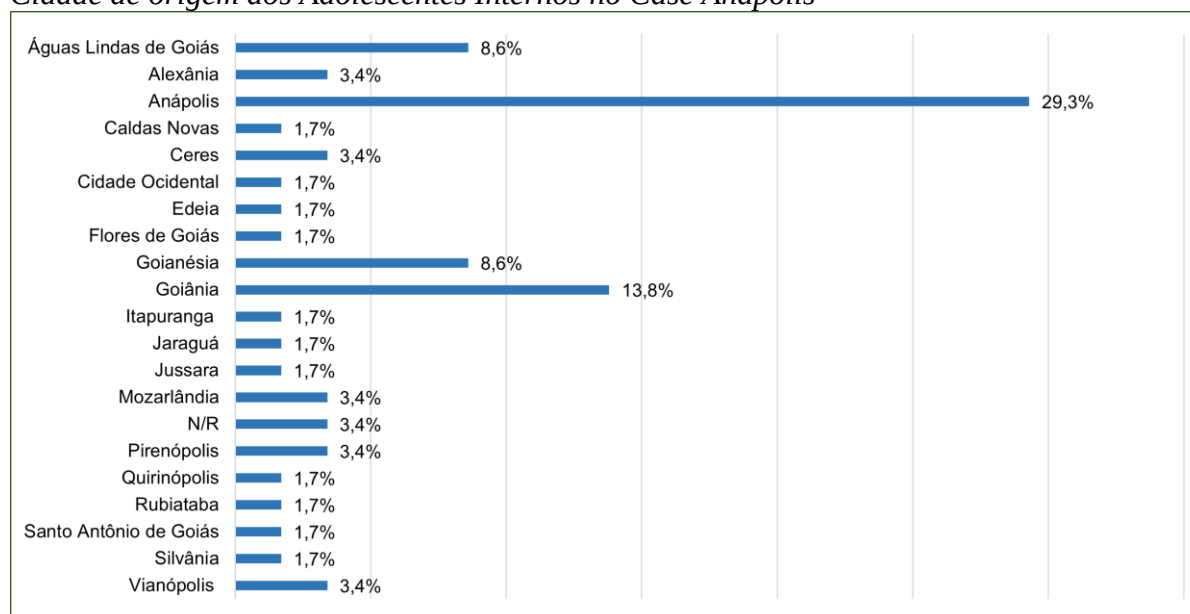
6.1 HISTÓRIA DE VIDA

Iniciamos esta seção analisando o local de residência dos adolescentes internos no Case Anápolis. A esse respeito, foram identificados 20 municípios, sendo que dois respondentes não forneceram a informação de onde residiam.

Do total de respondentes, apenas 29,3% afirmaram residir na cidade de Anápolis, enquanto 70,7% vivem em outros municípios (Figura 8). O grande número de municípios de origem apontado mostra a dificuldade de cumprir o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente quando afirma a necessidade de que o adolescente cumprindo medida socioeducativa de internação esteja próximo a sua família de origem, entendendo que a família é parte do processo de recuperação do jovem, razão pela qual precisa acompanhar, e, mais que isso, participar desse processo.

Figura 8

Cidade de origem dos Adolescentes Internos no Case Anápolis



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

A distância influencia na medida que muitas famílias não dispõem de recursos para se descolarem até outra cidade para visitarem o adolescente internado. Esse problema se agrava quando se considera a distância da cidade de origem até o local onde está instalado o Case. A média dessa distância foi de 164km, sendo que a cidade mais distante fica a 383 km de Anápolis (Flores de Goiás) e a mais próxima, a 57km (Santo Antônio de Goiás).

O Estado de Goiás conta com oito centros de internação, sendo dois na capital, Goiânia, e seis em cidades do interior, o que dá um total de 262 vagas. De acordo com informação veiculada pelo governo do Estado³³, estava previsto para este ano de 2022 construir mais cinco unidades, todas no interior, e reformar outras duas. Enviamos consulta ao Serviço de Ouvidoria da Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDs – do Governo de Goiás, órgão responsável pelo socioeducativo,

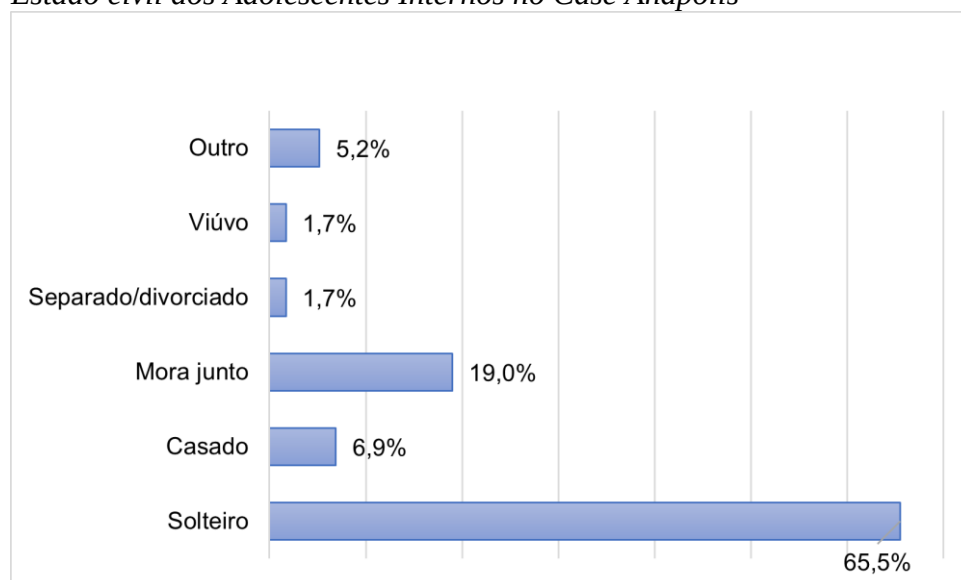
³³ Disponível em [https://www.goias.gov.br/servico/93-desenvolvimento-social/126738-governo-de-goi%C3%A1s-investir%C3%A1-mais-de-r\\$-33-milh%C3%B5es-no-sistema-socioeducativo,-neste-ano.html](https://www.goias.gov.br/servico/93-desenvolvimento-social/126738-governo-de-goi%C3%A1s-investir%C3%A1-mais-de-r$-33-milh%C3%B5es-no-sistema-socioeducativo,-neste-ano.html).

solicitando informações a respeito, por meio da abertura de um chamado no serviço de ouvidoria do órgão, em dezembro de 2022. Foi-nos informado que das sete obras previstas para conclusão este ano, uma não foi iniciada, cinco estão em andamento e a outra está com mais de 70% de execução, mas se encontra paralisada. De qualquer forma, esse dado evidencia a dificuldade de manter o adolescente em internação em unidade próxima a sua residência porque os pequenos municípios não dispõem dessa estrutura.

Manter o contato com a família é considerado fundamental para o processo de ressocialização do adolescente, sendo importante também para a família que deverá recebê-lo de volta após a internação. Para uma família de poucos recursos financeiros – como em geral são as famílias dos internos – ter de se deslocar por mais de 300 km uma vez por semana (no Case Anápolis, as visitas aconteciam às quartas-feiras) é completamente inviável, tanto pela questão financeira, dos gastos com o deslocamento, quanto por questão profissional, ou seja, ter de deixar o próprio trabalho para realizar a visita. O Adolescente G³⁴, na entrevista, expressa essa dificuldade quando diz: “minha mãe vem me *visitá* aqui passa a *maió* vergonha, gastando o *maió dinheiro* aí, e é *paia*, é ruim, é *fe³⁵i*”. Esse dado, portanto, compromete enormemente a proposta socioeducativa.

Figura 9

Estado civil dos Adolescentes Internos no Case Anápolis



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

³⁴ Conforme relatado, a fim de preservar a identidade dos adolescentes entrevistados, eles serão identificados por letras do alfabeto, de A a I: Adolescente A; Adolescente B, e assim sucessivamente.

³⁵ Procurou-se, como já foi dito, respeitar a variedade linguística usada pelos adolescentes. Assim, as palavras e expressões em desacordo com a norma padrão do Português estão destacadas em *itálico*. As intervenções do entrevistador durante a conversa estão entre colchetes.

Em relação ao estado civil declarado pelos respondentes, a maioria se afirmou solteiro (Figura 9), mas é de se destacar o número dos que se dizem casados ou envolvidos em algum relacionamento estável (25,9%), já que se trata de pessoas muito jovens, o que pressupõe um início de vida adulta precoce. Um dos respondentes, de 16 anos, afirma ter um filho já.

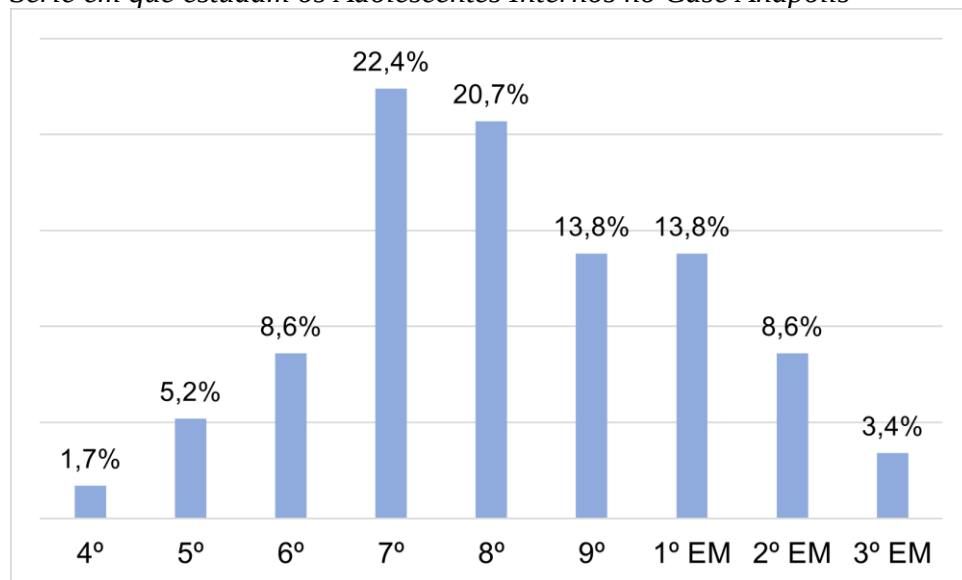
Em linhas gerais, estes dados demonstram que estamos diante de uma população majoritariamente na faixa de 16 a 18 anos que, em que pese a pouca idade, uma parcela expressiva já assumiu as responsabilidades de chefe de família, sendo que um inclusive se declarou viúvo. Esse dado, conforme se verá à frente, pode ter influência no desempenho escolar e no vínculo com a escola. Embora uma boa parcela deles resida em Anápolis mesmo, a grande maioria, cerca de 70%, residem em outras cidades, algumas situadas a uma distância considerável do Case, inviabilizando um acompanhamento de perto da situação do adolescente por parte dos familiares, bem como a participação deles nas atividades propostas pela equipe multidisciplinar responsável pelo Plano Individual de Atendimento, o PIA.

6.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR E RELAÇÕES COM A ESCOLA

Nas entrevistas, os adolescentes tiveram pouco a falar sobre a relação deles com a escola. As lembranças em geral eram negativas. Perguntados sobre experiências boas que teriam tido na escola, os jovens responderam: “Ah... nenhuma. Nunca gostei de escola. Desde pequeno dando trabalho na escola” (Adolescente A). “Ah... tenho lembrança boa da escola não!” (Adolescente D).

Figura 10

Série em que estudam os Adolescentes Internos no Case Anápolis



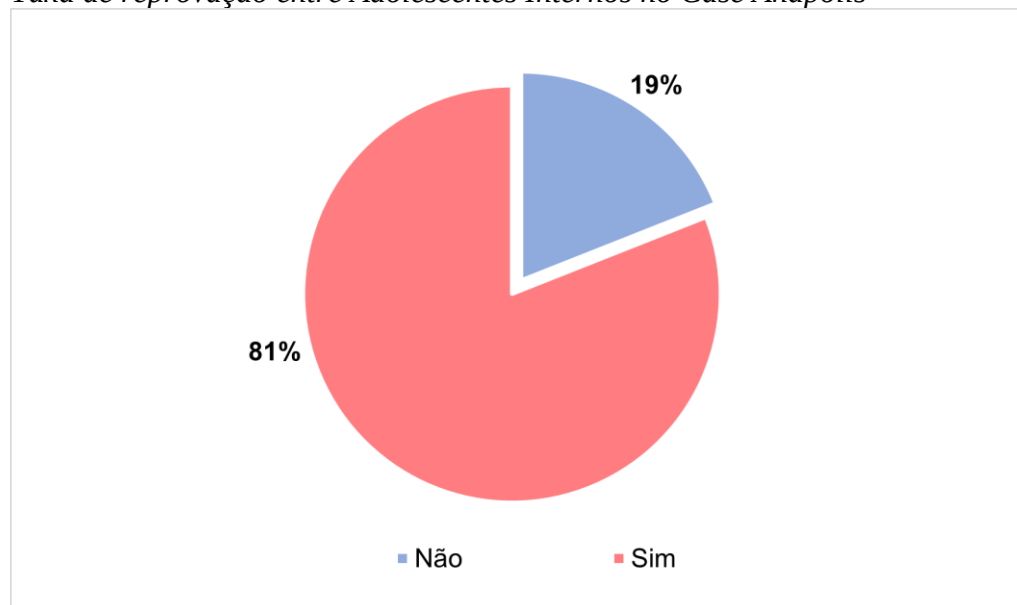
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

No Case, eles precisam estudar e são matriculados em uma escola pública estadual que possui uma extensão na unidade. Entre os internos (Figura 10), a maioria estava cursando o 7º ano do ensino fundamental (22,4%), ficando em segundo lugar o 8º ano (20,7%). Aqui já se destaca um primeiro aspecto: a distorção idade/série, fator registrado por 88% dos adolescentes do Case. Um jovem que cursa o 4º ano do ensino fundamental, por exemplo, tem 17 anos, mesma idade de um que cursa o 5º, séries que deveriam ter cursado com 9 e 10 anos, respectivamente.

Outro ponto que chama a atenção é a reprovação (Figura 11). Essa é uma das facetas da relação problemática que os jovens relatam ter com a escola. Um total de 81% deles já foram reprovados pelo menos uma vez pelo o questionário não permitiu especificar quando se deram essas reprovações. Em 2020, 1,2% dos estudantes no Brasil se encontravam nessa situação, ou seja, reprovados, de acordo com dados do Painel de Desigualdades Educacionais no Brasil, disponível no site do Cenpec³⁶, uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos que atua para promover equidade e qualidade na educação pública brasileira. De acordo com essa instituição, 2020 não foi um bom ano para parâmetro uma vez que, em virtude da pandemia de Covid-19, houve recomendações expressas do Conselho Nacional de Educação para que as reprovações fossem evitadas. Por outro lado, dados do censo escolar (Inep, 2021) também relativos a 2020 indicam que a taxa de aprovação no ensino fundamental é de 98,1%. No ensino médio, essa taxa é um pouco mais baixa, de 95,1%. Ou seja, esses números demonstram que, mesmo não sendo possível determinar quando aconteceram as reprovações, elas foram registradas em número muito alto e que parece superar muito a média nacional.

Figura 11

Taxa de reprovação entre Adolescentes Internos no Case Anápolis



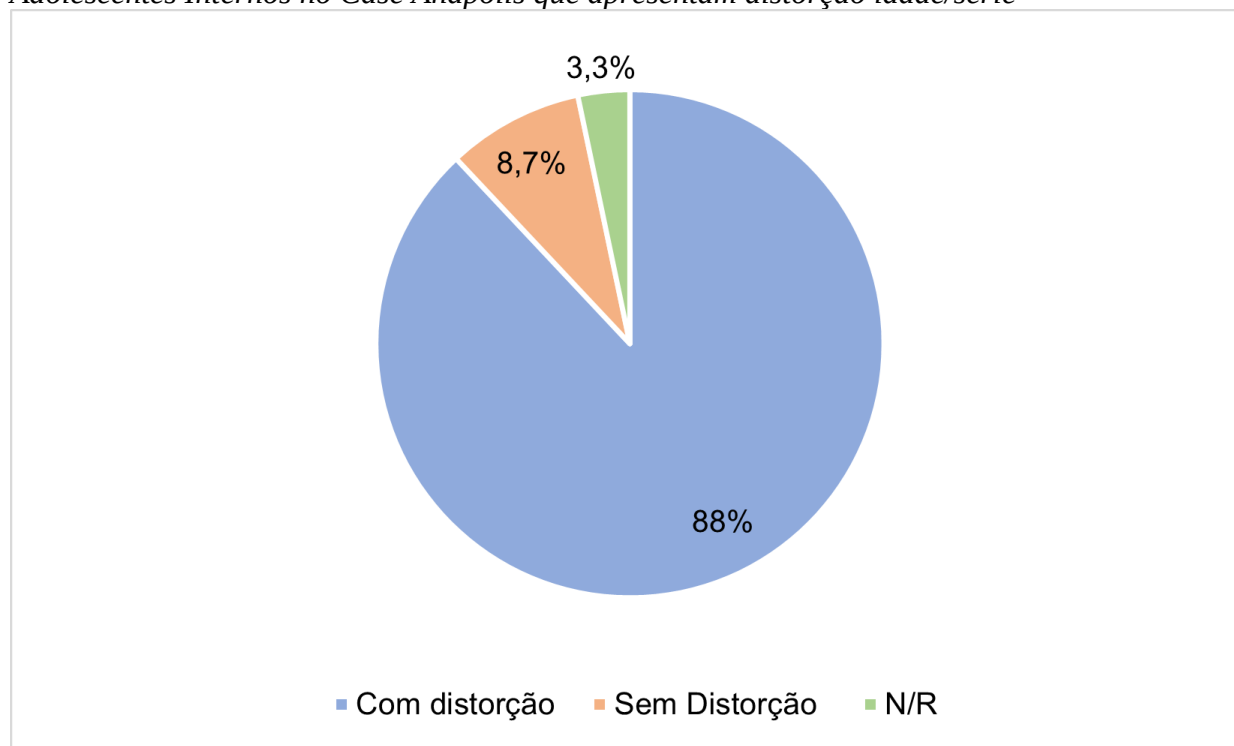
³⁶ Disponível em <https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/>

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

Com taxa de reprovação tão alta, é natural, conforme já foi pontuado acima, que apresentem também um alto índice de distorção idade/série (Figura 12). De acordo com o Cenpec, a situação da rede pública de ensino em 2020 apontava 5.807.374 alunos nessa situação, o que representa 20,4% do total de estudantes. Já os dados do Censo Educacional do mesmo ano (Inep, 2021) apontam que a taxa de distorção idade/série é de 22,7% nos anos finais do ensino fundamental e 26,2% no ensino médio em todo o país, portanto, números um pouco acima dos apresentados pelo Cenpec. O mesmo documento do Inep aponta que a distorção idade/série é maior entre os meninos do que entre as meninas. Os números dos Adolescentes Internos no Case Anápolis, portanto, estão bem acima dessa média nacional. Um dos jovens do Case, que cursa o 4º ano do ensino fundamental, por exemplo, tem 17 anos, mesma idade de outro que cursa o 5º, séries que deveriam ter cursado com 9 e 10 anos, respectivamente. Trata-se de uma distorção muito alta, que traz consigo implicações que não se limitam à perda de tempo. Considere-se, por exemplo, o que significaria para um jovem de 17 anos estudar na mesma turma de crianças de 9 anos, o quanto se sentiria deslocado e até mesmo o possível efeito disso na sua autoestima.

Figura 12

Adolescentes Internos no Case Anápolis que apresentam distorção idade/série

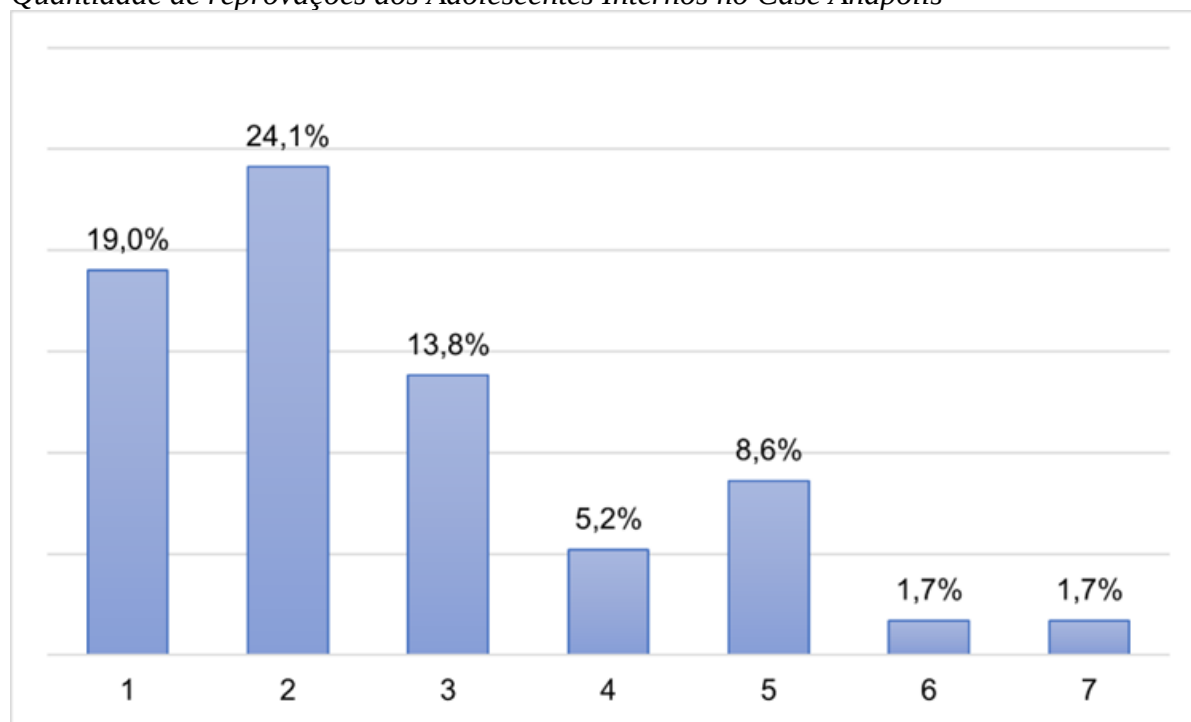


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

Além do fato de registrar uma reprovação ser acontecimento comum na vida estudantil dos internos do Case (Figura 13), 55,1% deles informaram ter tido mais de uma reprovação, sendo a média de reprovação de 2,63, com desvio padrão de 1,543, o que é um número considerável. Se uma reprovação já tem forte impacto na vida do estudante, o que não dizer de duas, três. Estudo realizado com 610 jovens na faixa etária de 14 a 24 anos, de ambos os sexos, em Belém do Pará, registrou que 46,9% dos jovens haviam registrado pelo menos uma reprovação escolar e 3,9% já haviam sido expulsos da escola pelo menos uma vez (Nunes et al, 2014, p. 206). O mesmo estudo identificou uma relação negativa entre o número de repetências e a perspectiva de concluir o ensino médio e chegar à universidade, ou seja, quanto mais vezes o aluno foi reprovado, menores são as expectativas que ele tem de chegar a concluir o ensino médio. Mais à frente, trataremos da questão da expulsão, mas novamente, os números registrados no Case estão bem acima, ainda que o estudo citado seja de 2014, as cifras parecem não ter melhorado desde então. Concretamente, um dos jovens do Case chegou a mencionar 7 reprovações, um dado que a princípio parece questionável, uma vez que ele afirmou também se encontrar no 7º ano, com 17 anos, ou seja, apresentando uma distorção idade/série de quatro anos. Como o governo lança programas para redução da distorção idade/série, essa informação pode de fato ser verdadeira. Por meio desses programas, denominados Programas de Aceleração de Aprendizagem, é possível ao aluno que esteja com essa distorção, cursar duas séries em um mesmo ano letivo, até que retome o equilíbrio idade/série.

Figura 13

Quantidade de reprovações dos Adolescentes Internos no Case Anápolis



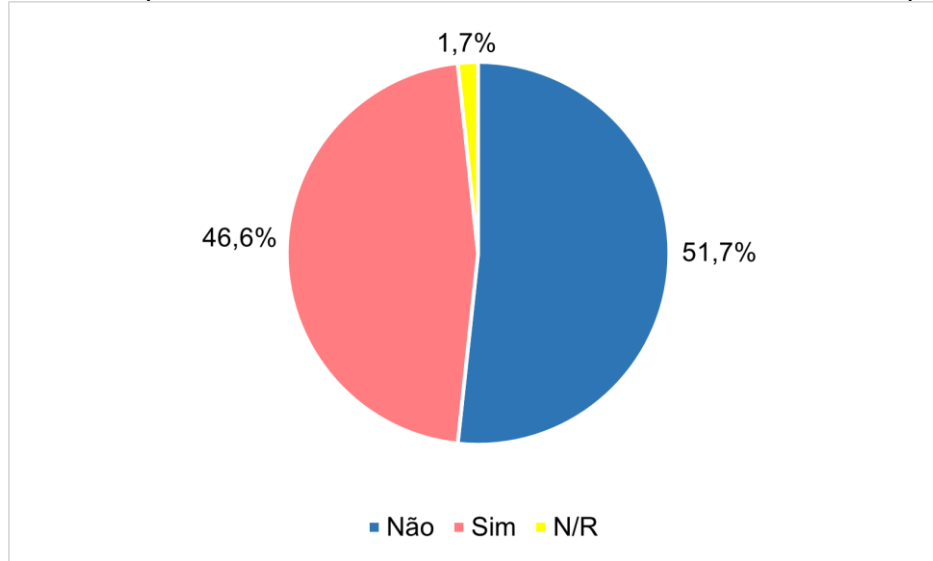
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

Outra situação comum vivida pelos internos do Case é o fato de serem expulsos da escola. A expulsão, de fato, é algo que não tem respaldo legal, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, item I, diz que é assegurado ao aluno o direito de acesso e permanência na escola. Expulsar o aluno, portanto, seria privá-lo desse direito. Mesmo no ensino particular isso não é permitido, nem mesmo quando o aluno e seus responsáveis não conseguem manter em dia as mensalidades. A Lei n. 9.870/1999 proíbe qualquer tipo de sanção pedagógica, até mesmo a retenção de documentos, em caso de inadimplência das mensalidades escolares. O desligamento do aluno inadimplente poderá ocorrer no final do ano letivo.

Entretanto, a expulsão ainda existe na prática. O Conselho Estadual de Educação de Goiás emitiu, em 2018, a Resolução 03, que trata, em seu artigo 20, dos casos de transgressão às normas da escola por parte do aluno. Seu parágrafo terceiro, traz a seguinte redação: “É vedada a expulsão do educando, pois tal ato fere o Direito Público Subjetivo à Educação” (Resolução n. 03 do CEE/CP, 2018). No parágrafo seguinte isso é reforçado e fica determinado que os regimentos escolares não devem conter qualquer medida disciplinar que implique no afastamento temporário ou definitivo do educando do ambiente escolar. O parágrafo 6º, porém, abre um precedente e afirma que o Conselho de Classe e/ou o Conselho Escolar podem determinar a transferência do aluno para outra unidade sem que ela tenha sido solicitada pelos responsáveis pelo educando, desde que seja comprovada a inadaptação dele ao Projeto Político Pedagógico e ao Regimento da escola, demonstrando que foram adotadas todas as medidas possíveis para que esta adaptação acontecesse. Ou seja, é a expulsão com nova denominação. Para que essa *transferência* ocorra, é preciso se comprovar a existência de vaga em outra escola e deve ocorrer preferencialmente no período de férias e recesso. O parágrafo 9º, porém, faz referência textualmente à expulsão:

No caso em que não haja possibilidade de transferência por não existir no município outra unidade escolar com a seriação onde o aluno encontra-se matriculado, o direito subjetivo e universal à escolarização deverá ser assegurado, *vedada a expulsão* e procurando soluções em diálogo constante e consensual, com a família, com a Secretaria de Educação respectiva, com o Conselho Tutelar e, se necessário, com o Ministério Público (Resolução n. 03/CEE/CP-GO, 2018, grifo nosso).

Dessa forma, embora dificultada, já que a escola precisa ter documentado todos os passos e tentativas que foram feitas até culminar com a transferência do aluno transgressor, a expulsão sobrevive como *transferência compulsória* ou *transferência pedagógica*. Na prática, porém, configura-se numa clara violação de direitos do estudante, e que lembra o caráter discricionário presente nos Códigos de Menores. Demonstrando que não se trata de ato tão incomum assim, no Case, 46,6% (Figura 14) registraram pelo menos uma expulsão ao longo da vida estudantil, havendo um que chegou a informar ter sido expulso 6 e outro 7 vezes.

Figura 14*Taxa de expulsões da escola entre Adolescentes Internos no Case Anápolis*

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

A expulsão se constitui assim numa experiência que, como a reprovação, pode ter fortes repercussões no desenvolvimento posterior do adolescente e em sua autoestima.

Entre os motivos para terem sido expulsos, a maioria reportou a brigas. Nas entrevistas, alguns deixaram entrever que o comportamento desviante se manifestou logo cedo na vida escolar. Quando perguntado sobre experiência ruim na escola, o Adolescente F relatou que isso se deu:

quando eu levei um canivete lá, pra *matá* um cara lá, e aí a polícia *entrô* na sala lá e *começô* a me *batê* [Mas você já tinha matado alguém?] Não. Nessa época não, ainda não. [Mas você pensava assim, em matar?] Pensava em *matá* o cara, o cara me deu um tapa na cara, uê!” (Adolescente F).

Estudos apontam que a reprovação pode influenciar negativamente o desenvolvimento estudantil ao longo do ensino fundamental e médio (Dazzani et al., 2014; Nunes et al., 2014; Fernandes et al., 2018) e documento do Governo Federal (Inep, 2021) destaca esse ponto. Analisando os números relativos à distorção idade/série, o documento afirma que:

verifica-se que a tendência geral dos dois indicadores é de piora com o avanço das etapas e, apesar desse processo de piora acumulada ser mais nítido no indicador de distorção idade-série, ela também é visível nos percentuais de não aprovados. Isso demonstra que o atraso escolar é um processo que dificilmente é revertido, ou seja,

alunos que atrasam seus estudos já nos anos iniciais do ensino fundamental, por conta da reprovação ou do abandono, usualmente permanecem nessa situação até a conclusão do ensino médio (ou, eventualmente, até uma evasão) (Inep, 2021, p.18).

Ainda assim, a relação dos adolescentes com a escola tem sido positiva, talvez porque, pelo menos, a escola se apresente como um recurso de proteção e o adolescente reconheça nela um direito de fato. Isso se reflete nas pontuações alcançadas nos dois fatores da escala 14, relacionados à escola fora do Case (Tabela 10). Porém, devemos alertar que no item *Não consigo acompanhar o conteúdo das aulas, fico perdido*, as notas estão abaixo da média (2,5).

Tabela 10

Relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com a escola externa

Perg.	Item	N	Média	Desvio Padrão
14	Eu me sinto bem quando estou na escola	58	3,29	1,023
	Vou à escola porque sou obrigado	57	3,28	1,11
	Quero continuar meus estudos nessa escola	56	2,93	1,37
	Gosto dos meus professores	56	3,23	1,13
	Sinto que posso contar com meus professores	57	3,07	1,13
	Sinto que posso contar com os técnicos da escola (coordenador, diretor)	57	2,81	1,26
	Confio nos colegas da escola	58	1,62	,998
	Não consigo acompanhar o conteúdo das aulas, fico perdido	57	2,33	1,23
	Fator I – Vínculo afetivo com a escola	56	3,03	,951
	Fator II – Relações afetivas na escola	56	3,15	,923

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Quando se trata da relação dos adolescentes com a escola do Case as respostas não são tão positivas quanto as referentes à relação com a escola fora do Case, à margem da internação (Tabela 11).

Tabela 11

Relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com a escola da instituição

Perg.	Item	N	Média	Desvio Padrão
15	Gosto de estudar aqui	47	2,91	1,26
	Acho que aprendo mais aqui do que na escola	47	2,57	1,26
	Gosto dos professores do Case	44	3,45	1,04

Gosto dos meus professores	56	3,23	1,13
Sinto que posso confiar nos professores do Case	44	3,05	1,24
Sinto que posso confiar nos profissionais do Case (psicólogos, assistentes sociais, enfermeiras)	45	3,16	1,15
Confio nos meus colegas aqui no Case	48	1,58	,821
Não me sinto à vontade para fazer perguntas aos professores aqui no Case	44	2,80	1,29
Fator I – Vínculo afetivo com a escola do Case	42	2,81	,688

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

O que os adolescentes mais valorizam diz respeito a sua relação com os profissionais do Case. Em contrapartida, o oposto se dá em relação aos próprios colegas, mas também têm claro que no Case não aprendem mais do que na escola. Aqui, há dois aspectos a considerar.

Primeiro é destacar que há de fato um clima de desconfiança, quando não rivalidade, entre os adolescentes internados. Isso pôde ser percebido durante a convivência no Case, especialmente nas entrevistas e aplicação dos questionários.

Essa situação lembra o que ocorre nos presídios, dominados por facções e marcados por rivalidade e violência. Em conversas com os funcionários do Case Anápolis foram relatadas brigas e até tentativas de assassinato já registradas na instituição entre os internos. Esse é um fator importante, que tem seus reflexos na aprendizagem, uma vez que um ambiente em que domine a animosidade em nada favorece o estudo.

Em segundo lugar, era de se esperar que, estando em turmas menores, portanto, com possibilidades de um ensino mais personalizado, a aprendizagem viesse a ser maior no Case do que na escola comum, o que não se confirma. Esse dado parece apontar para a preponderância, no socioeducativo, de um ambiente mais focado na função de detenção e guarda do que na educativa, dificultando a adesão do adolescente à proposta pedagógica e ao entendimento da sua situação pessoal como sendo de reabilitação e não de punição simplesmente.

A fim de aprofundar na questão da relação dos adolescentes com a escola, tanto externa como a interna do Case, analisamos os fatores das duas escalas segundo determinadas variáveis das suas histórias de vida e trajetória escolar.

Em primeiro lugar, confrontamos a informação relacionada ao estado civil dos adolescentes, dividindo-os em dois grupos – solteiros (1) e não-solteiros (2) com os fatores das questões 14 (*Vínculo afetivo com a escola e Relações afetivas na escola*) e 15 (*Vínculo afetivo com a escola do Case*).

Como podemos observar (Tabela 12), não há diferenças estatisticamente significativas nas duas escalas segundo o estado civil, mas cumpre destacar que os solteiros apresentam índices levemente superiores no que diz respeito aos três fatores que tratam da relação dos adolescentes com a escola, o que sugere que os solteiros teriam uma melhor relação com a escola, tanto dentro quanto fora do Case.

Tabela 12*Relações dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com a escola com base no estado civil*

Perg.	Fator	Est.Civil	N	Média	Desvio Padrão	t de student t	gl	p
14	I - Vínculo afetivo com a escola	1	36	3,09	,89758	,597	54	,553
		2	20	2,93	,89573	-	-	-
	II - Relações afetivas na escola	1	37	3,18	,93802	,386	54	,701
		2	19	3,08	,91518			
15	I - Vínculo afetivo com a escola do Case	1	28	2,85	,59155	,516	40	,608
		2	14	2,73	,86961			

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Quando se considera a informação relativa a terem já sido alguma vez reprovados na escola confrontada com os fatores das questões 14 e 15 (Tabela 13), os adolescentes que não passaram pela experiência da reprovação, em comparação com aqueles que passaram, apresentam índices um pouco melhores, indicando que apresentam maior vínculo com a escola.

Tabela 13*Adolescentes Internos no Case Anápolis que já foram ou não reprovados na escola*

Perg.	Fator	Reprov.	N	Média	Desvio Padrão	t de student t	gl	p
14	I - Vínculo afetivo com a escola	Não	11	3,39	,997	1,407	54	,165
		Sim	45	2,94	,929			
	II - Relações afetivas na escola	Não	11	3,78	,308	2,675	54	,010
		Sim	45	3,00	,958			
15	I - Vínculo afetivo com a escola do Case	Não	9	2,95	,638	,682	40	,499
		Sim	33	2,77	,705			

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

A diferença significativa está em relação ao fator *Relações afetivas na escola*, no qual os que não passaram pela experiência da reprovação se saem melhor – 3,78 contra 3,00- dos reprovados. Isso pode indicar que os não reprovados estão mais abertos a amizades na escola ou que os reprovados desenvolvem um tipo de resistência ao ambiente escolar, aí incluídos colegas e professores? Não dispomos de elementos para afirmar isso, o que sugere a realização de estudos

mais aprofundados em relação a esse ponto. De qualquer forma, essa diferença vem indicar o peso da reprovação no estado emocional do estudante e isso se reflete não apenas na sua (in) disposição para o estudo, mas também para as relações que se estabelecem no ambiente escolar e que para o adolescente são significativas, uma vez que o sentimento de pertença a um determinado grupo é fator de equilíbrio emocional na adolescência.

Por fim, temos a questão da expulsão da escola, uma experiência que, como a reprovação, pode ter fortes repercussões no desenvolvimento posterior do adolescente e em sua autoestima.

Confrontamos (Tabela 14) respostas de alunos que já viveram a experiência da expulsão escolar com a dos não expulsos e a variação significativa é em relação ao item *Vínculo afetivo com a escola*. Os que nunca foram expulsos demonstram um vínculo afetivo com a escola maior (3,28, contra 2,77) dos que já foram expulsos). Embora com diferenças, ainda que não estatisticamente significativas, também com a escola do Case o vínculo afetivo dos não expulsos é maior (2,96/2,61). Esse resultado sugere que os adolescentes que já foram alguma vez expulsos tendem a ter uma relação mais conflituosa com a escola e a rejeitá-la. Isso se dá por se sentirem igualmente rejeitados? E teria essa rejeição impactos negativos na aprendizagem? São perguntas de difícil resposta com base apenas nos elementos levantados.

Tabela 14

Adolescentes Internos no Case Anápolis que já foram ou não expulsos da escola

Perg.	Fator	Expulsão	N	Média	Desvio Padrão	t de student t	gl	p
14	I - Vínculo afetivo com a escola	Não	28	3,28	,89679	2,018	53	,049
		Sim	27	2,77	,96962			
	II - Relações afetivas na escola	Não	27	3,19	,97516	,171	53	,865
		Sim	28	3,15	,87715			
15	I - Vínculo afetivo com a escola do Case	Não	21	2,96	,54004	1,678	39	,101
		Sim	20	2,61	,78534			

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

A análise dos dados apontados em relação a estado civil dos adolescentes e ao fato de já terem sido ou não reprovados ou expulsos sugerem que os solteiros e os não reprovados e não expulsos têm uma relação melhor com a escola, o que poderia implicar em melhor rendimento escolar e maior proteção contra o comportamento desviante.

Como se vê, experiências como a reprovação e a expulsão têm forte impacto na vida do estudante. Não se trata apenas de perder um ano de estudo, como na reprovação (o que não é pouco), mas implica também na quebra de vínculo com a escola, além de representar golpe forte

sobre a autoestima e trazer impactos em outros setores da vida, como na própria relação familiar, conforme se verá mais à frente. Embora as diferenças não sejam grandes, os resultados apontam para a possibilidade de que esses caminhos, ao serem mais profundamente explorados, podem trazer luz sobre impactos tanto da reprovação quanto da expulsão que normalmente não são considerados.

Ressalta o perfil escolar dos adolescentes a problemática relação que em geral eles tiveram e têm com a escola. Para além de uma simples responsabilização deles ou da escola, a questão pede reflexões e estudos mais aprofundados, que resultem na elaboração de políticas públicas que considerem questões como vulnerabilidade social da criança ou a presença de distúrbios como TDAH não como *problema a ser superado*, mas como realidade concreta, multifacetada e que, como tal, exige ações coordenadas. Culpar o adolescente por não se adaptar à escola ou a esta por não conseguir cativá-lo é a saída mais fácil, simplista e que segue a mesma linha de se eleger um inimigo a ser combatido (o adolescente, a escola, o professor...).

Por outro lado, é preciso que se compreenda que não existe uma escola dentro do Case e uma escola fora do Case como se fossem instituições distintas: existe uma escola que, dentro ou fora da instituição, precisa de um olhar mais cuidadoso sobre a criança e o adolescente marcados por vulnerabilidades, estejam ou não inseridos no socioeducativo.

6.3 CONSTRUÇÃO FAMILIAR

A família desempenha papel central na vida dos Adolescentes Internos no Case Anápolis. Nas entrevistas, ela é sempre citada como referência, com especial atenção à figura materna. Também quando se analisam os dados quantitativos e se relacionam fatores ligados à relação dos adolescentes com suas famílias, essa importância é percebida.

Não há um formato de família que se sobressaia e os arranjos familiares se multiplicam (Tabela 15). Quando questionados sobre com quem moravam, os adolescentes apontaram diferentes configurações e a chamada “família tradicional” – pai, mãe e filhos – só representa 10,3% do total de arranjos. 12% vivem só com a mãe, 1,7% apenas com o pai e em 22,3% dos casos há a presença de um padrasto.

Tabela 15

Arranjos familiares apontados pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis

Familiares	Porcentagem
Pai	1,7%
Pai e companheira	1,7%
Pai e mãe	1,7%
Pai, mãe e irmãos	10,3%
Pai, mãe, irmãos, filho(s) e companheira	1,7%
Pai e irmãos	1,7%

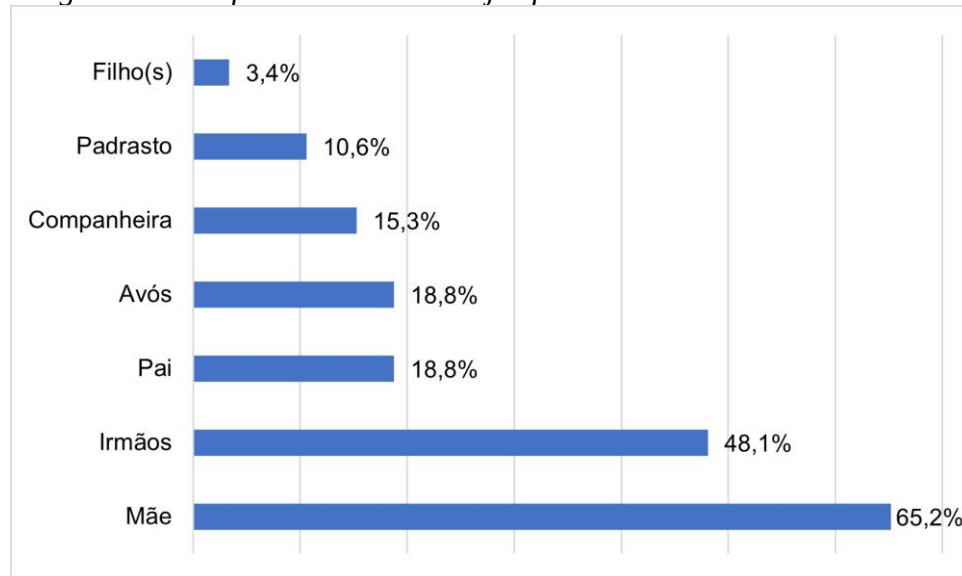
Companheira	3,4%
Companheira e outros	1,7%
Mãe	12,1%
Mãe e companheira	3,4%
Mãe e padrasto	3,4%
Mãe, padrasto, irmãos e avó	1,7%
Mãe, padrasto e irmãos	13,8%
Mãe, padrasto, irmãos, avô e avó	1,7%
Mãe e irmãos	8,6%
Mãe, irmãos, avô e companheira	1,7%
Mãe e avó	1,7%
Mãe e avô	1,7%
Mãe e filho(s)	1,7%
Padrasto	1,7%
Irmãos	5,2%
Avô e irmãos	1,7%
Avô e avó	1,7%
Avô, avó e companheira	1,7%
Avô, avó e tios	1,7%
Avó	1,7%
Outros	8,6%

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Como podemos comprovar (Figura 15), a figura materna é a que mais aparece, estando presente em 65,2% dos casos, sendo que o pai aparece em 18,8%, que é o mesmo percentual que registra a presença de avós na vida dos adolescentes. Somando-se os percentuais de adolescentes que não vivem nem com o pai e nem com a mãe, temos 25,7%. Outros destaques são para a presença de companheira (15,3%) e filho(s) 3,4% – e aí voltamos a destacar que, por se tratar de pessoas com até 19 anos de idade, isso indica um início precoce da vida adulta, com as responsabilidades inerentes, sem a maturidade e o preparo emocional que seriam de se esperar. As entrevistas, por sua vez, trazem relatos importantes relacionados à família, sempre apontada como importante. A figura materna teve sua importância muito destacada pelos adolescentes, sempre de forma positiva, mesmo quando a mãe não apresentava um comportamento equilibrado. O mesmo não se deu em relação à figura paterna, quase sempre associada a violência e lembranças desagradáveis. Isso se reflete em números: quando perguntados sobre quem tinha sido a pessoa mais importante para eles na infância, 45% responderam ser a mãe; 22%, a mãe e o pai; 22% a mãe e a avó e apenas 11% afirmaram ser o pai.

Figura 15

Integrantes mais presentes nos arranjos familiares dos Adolescentes Internos no Case Anápolis



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

Além disso, algumas respostas evidenciam a importância dada ao núcleo familiar. Quando perguntado por que a mãe e os irmãos tinham sido tão importantes na infância dele, o Adolescente A respondeu: “porque são família, *né?* Família, laço fraterno puxa, *né?* Amor de mãe, tudo mais, *esses trem assim*”. E destaca momentos bons ao lado da mãe e dos irmãos:

E os momento quando a minha mãe... dava segunda, né? porque segunda-feira era a folga dela, ela comprava um monte de bobeira pra nós – sanduíche, pizza – e nós comia um tantão de trem, ficava lá em casa, rindo, vendo filme, era até bão...

O Adolescente F relata ter tido uma infância sofrida, dividindo-se entre a casa da avó e a da mãe:

*minha infância não foi muito boa não. [Aí você foi morar com sua vó?] Aí eu fui morar com minha vó e lá também eu já também... tipo assim, eu fui pequeno pra lá, fui crescendo com o povo lá, criando amor e tal. Aí quando eu aprontava lá, aí um primo meu, que eu chamava de tio, *começô a batê ne mim*, aí eu pequei comecei a *morá* com minha mãe de novo. Aí, *pá!* Minha mãe graças a Deus virou evangélica e *tá levando o dia a dia como pode aí, na paz do Senhor*. A minha infância não foi muito boa, não.*

Mas ao destacar um momento bom da sua infância, ele relatou:

“Ah...foi quando minha mãe mesmo *tava* comigo, nos *meus dia*, no meu dia a dia, *né*. Esse foi o melhor presente que eu já ganhei. Depois que ela virou evangélica foi o melhor presente que eu já ganhei” (Adolescente F).

O Adolescente G destaca o apoio que sempre recebeu da mãe: “ela sempre foi a única que *acreditô* em mim”. Já o Adolescente I conta que a mãe fugiu de um estado do norte brasileiro porque o pai queria matá-lo ainda bebê, oferecendo-o em sacrifício num tipo de ritual satânico. Entende que os sacrifícios que ela fez para salvá-lo a tornam a pessoa mais importante da vida dele.

Mesmo quando não tinha exemplos saudáveis para dar, a mãe era uma referência importante, como no relato do Adolescente F, respondendo à pergunta sobre quem havia sido a pessoa mais importante na sua infância:

Minha mãe e minha vó [Por quê?] Porque, mesmo com a minha mãe vendendo droga, bêbada, ela sempre *tava* ali comigo pra me *dá* o amor de mãe, *né*, e a minha vó que me *ensinô* a *sê* quem eu *sô*, independente *dos erros* que eu tenho, ela me *ensinô* a *tê* caráter, educação, entendeu? E é isso aí.

O pai como figura violenta aparece mais de uma vez. O Adolescente D, um menino inquieto, que estava no “Seguro”, uma ala do Case para onde são levados os adolescentes que cometeram alguma indisciplina, faz um depoimento amargo. Quando lhe foi pedido que descrevesse como tinha sido sua infância, o que lembrava desse período, ele disse:

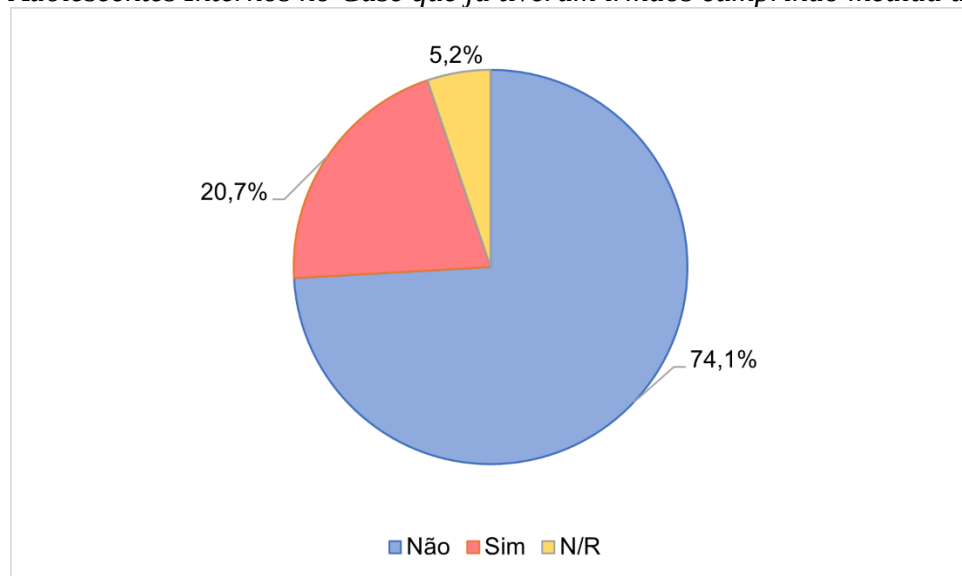
Muito pouca coisa. [Como é que foi? O que você lembra de bom da sua infância?] De bom? Nada, coisa nenhuma. [Nada de bom?] Tem muita coisa *pra falá* da minha infância não. [E coisa ruim, o que você lembra?] Coisa ruim, muita! Muito *trem* já. [Tipo? Uma coisa ruim que aconteceu?]. Só de eu *tê* nascido já foi uma tragédia! [Por quê?!] Porque eu nasci de 7 *mês*, três *parada* cardíaca, *né*... também só lembro do meu pai batendo, fazendo as *desgraça* dentro de casa, destruindo. [Seu pai era violento...] É... *muitos trem* doido. [Morava você, seu pai, sua mãe?] Minha mãe. Batia na minha mãe também, a minha mãe grávida do meu irmãozinho, doido... É... *muitos trem*!

A ligação de familiares com o mundo do crime é apontada por alguns. O Adolescente A relata que: “Porque na nossa família nunca teve ladrão, tirando meu pai”. Já o Adolescente C diz ter dois irmãos presos: “um *tá* oito *ano* e o outro *tá* quatro *ano* preso”.

Quando perguntados sobre se já tiveram algum irmão internado no Case (Figura 16), 74,1% responderam que não, contra 20,7% que afirmaram que sim, sendo que destes, 83,3% declararam que tiveram um irmão internado e 16,7%, dois irmãos. Esses números e os depoimentos sugerem a ideia de que a violência e o crime são elementos presentes na vida dos Adolescentes Internos no Case Anápolis, o que pode contribuir para a naturalização de comportamentos desviantes.

Figura 16

Adolescentes Internos no Case que já tiveram irmãos cumprindo medida de internação



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

Os relatos nas entrevistas prosseguem citando momentos difíceis vividos na infância. O depoimento do Adolescente F é um desses relatos:

Minha infância foi meio tensa, *né*, porque fui criado com minha vó, antes disso eu fui criado com minha mãe, minha mãe morava na rua, *tá ligado?*, tinha *outros irmão* também... e... foi meio tenso, *né*, a gente *morô* numa casa abandonada. [Sua mãe morava na rua?] É... não morava na rua, morava em casas *abandonada*, então, tipo assim, quando ela era estruturada, ela pagava aluguel e conheceu várias pessoas foi *levando ela pro* fundo do poço e tal, e eu era o mais novo, que morava com ela, os *outro* não morava *com nós*. Aí, acabou perdendo a casa lá e começou a morar em casa abandonada e aí ela já começou a *virá* alcólatra e *vendê* droga e *fazê* outros *trem*, aí eu fui crescendo no meio daquilo ali assim.

O Adolescente F conta que levou três facadas quando tinha 8 para 9 anos. Ele e uns amigos haviam roubado umas coisas e na hora de dividir o fruto do roubo acabaram se desentendendo:

nós *roubô* uns *trem* lá e foi *dividi*, deu briga pra *dividi*, e o cara era maior que eu, *né*, mais *vêi* um pouquinho, aí ele me deu três *facada*. [E aí? Você ficou ruim...] Não, eu fiquei 45 dias no hospital [Quarenta e cinco?] É, fiquei quarenta e cinco *dia* no hospital, aí saí, tinha de *fazê* uma cirurgia na barriga *pra vê* se tinha furado algum órgão. Aí eu fiz força, aí a cirurgia começou a abrir de novo, teve que *levá pro* hospital, fiquei mais quarenta e cinco *dia*... Foi meio tenso, minha vida é...

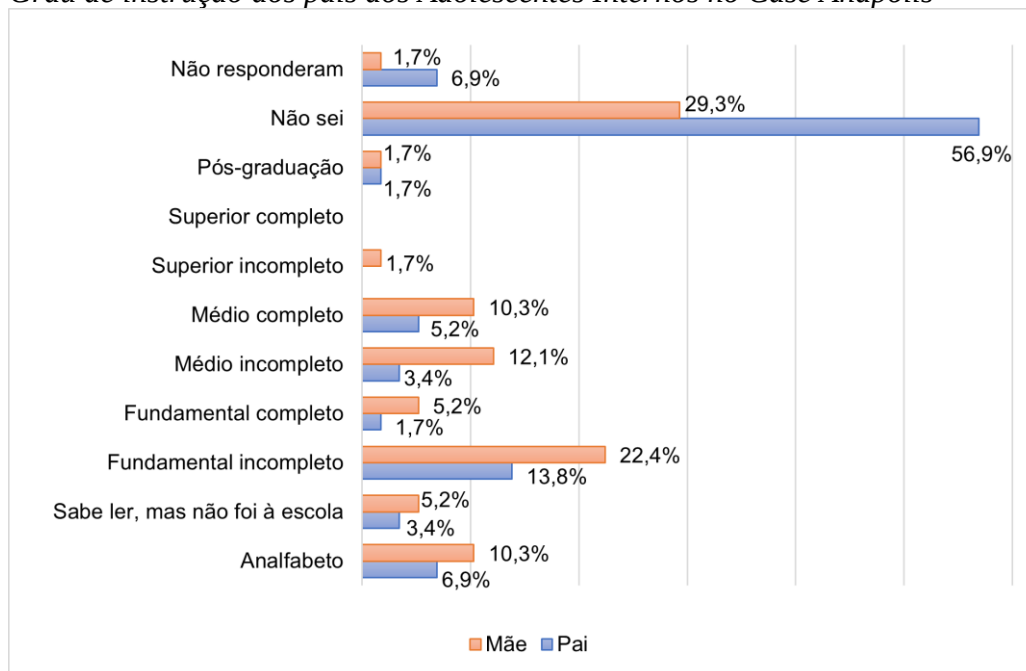
Também o relato do Adolescente E se destaca: “Ah, minha infância foi roubo, tráfico, morte, provavelmente demais (ininteligível), *né*, muita coisa ruim aconteceu na minha vida, não foi fácil. Comecei a traficar com dez anos, *né!* [dez anos?] Dez anos. A roubar, *né*”.

O Adolescente G destaca a separação dos pais como um momento ruim da infância: “Ah, foi o *separamento* do meu pai e da minha mãe. [Você tinha quantos anos?] Acho que eu tinha uns cinco por aí, seis, sei lá. [Isso mexeu muito com você?] Mexeu, que... é ruim demais”.

A descrição da sua própria infância, das relações em família e dos seus pais se expressa também nos dados quantitativos do questionário.

Figura 17

Grau de instrução dos pais dos Adolescentes Internos no Case Anápolis



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

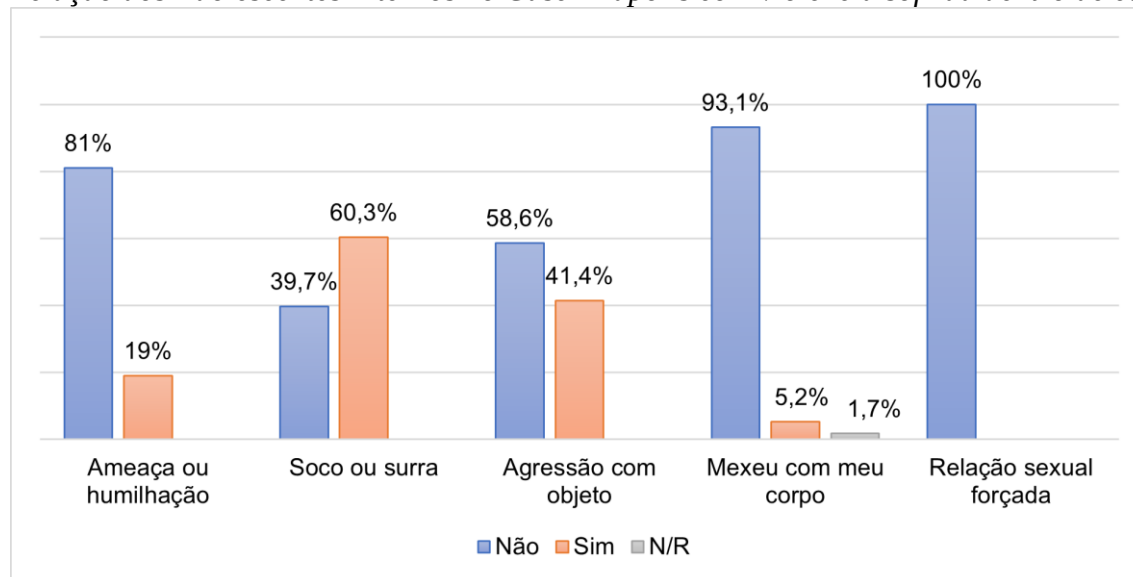
Assim, quando se pergunta a respeito do grau de instrução dos pais (Figura 17), as respostas apontam para um distanciamento em relação à figura paterna, uma vez que 56,9% não souberam informar o grau de instrução do pai, contra 29,3% da mãe.

Por outro lado, as mães apresentam grau de instrução melhor que os pais, embora 15,5% delas sejam analfabetas ou não frequentaram a escola, enquanto 10,3% dos pais se encontram nessa situação. Além disso, a maior parte dos genitores têm apenas o ensino fundamental incompleto (22,4% das mães e 13,8% dos pais) e apenas 1,7% de ambos chegaram à pós-graduação. Esses dados estão bem abaixo da média nacional. De acordo com números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, disponíveis em seu site³⁷, a média de anos de estudo da população brasileira na faixa etária de 18 a 29 anos passou de 9,8 anos em 2012 para 11,8 anos em 2020

O questionário também perguntou sobre situações de violência vividas pelos adolescentes dentro de casa (Figura 18). Segundo os dados levantados nos questionários, 60,3% relatam já terem recebido soco ou surra em casa. Em seguida, 41,4% afirmam ter recebido agressão com objeto e 19% ameaça ou humilhação. Todos responderam negativamente à questão se teriam sido vítimas de relação sexual forçada e 5,6% afirmaram ter recebido assédio.

Figura 18

Relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com violência sofrida dentro de casa



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

Em relação a esse aspecto, questionários e entrevistas deixam perceber que para eles, os pais baterem nos filhos, como forma de correção, é algo normal e aceitável, faz parte do ambiente cultural em que foram educados. O que se observa (Tabela 16) é que todos os tipos de violência

³⁷ Disponível em <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/escolaridade.html>

registrados em casa apresentam números acima da média, mas a reação dos adolescentes, não, o que parece sinalizar para essa naturalização da violência.

Tabela 16

Situações de violência vividas em casa pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis

Tipo de situação		N	Média	Desvio Padrão
Ameaça ou humilhação	Frequência	11	3,45	,934
	Quão ruim	11	2,56	1,236
Soco ou surra	Frequência	34	2,97	,870
	Quão ruim	34	1,97	1,043
Agressão com objeto	Frequência	24	3,04	2,43
	Quão ruim	23	,859	1,080
Mexeu no corpo contra a vontade	Frequência	3	3,33	,577
	Quão Ruim	3	3,00	1,000

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Isso se percebe também a partir de respostas nas entrevistas. Perguntado, na entrevista, se havia sofrido algum tipo de violência na infância, o Adolescente B respondeu que: “Não. Só quando teimava, né? Fazia alguma coisa de errado, meu pai e minha mãe me *batia*, mas não era violência, não”.

Respondendo à mesma pergunta, o Adolescente G afirma: “Ah, na rua só briga mesmo, por causa de pipa, essas *coisa...* em casa, só a correção mesmo, tomava cintada quando aprontava, só isso mesmo. Mas assim... de... *pra machucá*, nunca”.

Considerando os estudos de Winnicott (1983, 2005), corroborados por estudos como os de Aching (2013), Zenerato e Parra (2018) e Olic (2019), destacamos a importância do ambiente familiar no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, e associando-os a essa visão sociológica da juventude, sobretudo esse último aspecto que retrata a naturalização da violência no seio da família, não é de se estranhar que o jovem educado nessas condições naturalize para si mesmo a violência como prática e até mesmo como reação à moratória social a que é submetido.

Esta situação familiar pode explicar as relações dos adolescentes com suas famílias, especialmente com seus pais ou responsáveis (mãe, madrasta, pai, padrasto ou outras pessoas (Tabela 17). O Fator I, *Relação de confiança com os pais*, é o que se apresenta mais acima da média, indicando que, pelo menos aparentemente, as questões ligadas a violência no seio familiar não são suficientes para abalar a relação entre os membros. Questões como *Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais*, *Quando estou com problemas posso contar com a ajuda dos meus pais* e *Eu me sinto seguro com meus pais*, que se apresentam mais acima da média, reforçam essa ideia e refletem a importância que os pais – conforme se viu, de maneira especial a mãe – têm na vida dos adolescentes.

Tabela 17*Relações familiares dos Adolescentes Internos no Case Anápolis*

Perg.	Item	N	Média	Desvio Padrão
16	Costumamos conversar sobre problemas da nossa família	57	3,23	1,10
	Meus pais raramente me criticam	57	2,40	1,29
	Raramente ocorrem brigas na minha família	58	2,98	1,23
	Quando estou com problemas posso contar com a ajuda dos meus pais	58	3,79	,695
	Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais	57	3,77	,567
	Meus pais em geral sabem onde eu estou	56	3,34	1,05
	Meus pais raramente brigam entre eles	54	2,83	1,24
	Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto	56	3,25	1,12
	Meus pais conhecem meus amigos	57	2,61	1,31
	Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa	57	3,74	,745
	Eu me sinto aceito pelos meus pais	57	3,84	,621
	Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar	57	2,98	1,26
	Eu me sinto seguro com meus pais	57	3,74	,768
	Fator I – Relação de confiança com os pais	55	3,51	,605
	Fator II – Afetividade dos pais	57	2,68	1,09
	Fator III – Controle paterno sobre os adolescentes	56	2,96	,943

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Para aprofundar a análise da relação dos adolescentes internos no Case Anápolis com suas famílias buscamos relacionar algumas variáveis de suas histórias de vida e trajetória escolar, da mesma forma como fizemos em relação ao vínculo com a escola.

Os questionários permitiram que se identificassem percepções diferentes dos adolescentes em relação a aspectos como a afetividade dos pais ou o controle deles sobre os filhos de acordo algumas situações vividas pelos jovens – expulsão, reprovação – ou o seu estado civil.

Em relação ao estado civil dos adolescentes, embora não haja diferenças estatísticas significativas entre solteiros e não-solteiros, no que diz respeito à relação dos adolescentes com suas famílias, os dados apresentaram uma diferença quando se considera a situação de o adolescente estar ou não solteiro.

Enquanto nos fatores *afetividade dos pais* e *Controle paterno sobre os adolescentes* a média entre os não-solteiros foi maior do que entre os solteiros, no item *Relação de confiança com os*

pais, deu-se o inverso – 3,52, solteiros; 3,49, não-solteiros – (Tabela 18). Como ocorre em relação ao vínculo com a escola, os não-solteiros têm maior percepção sobre a afetividade dos pais e também sobre o controle paterno.

Tabela 18

Relação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com suas famílias segundo o estado civil

Perg.	Fator	Est. Civil	N	Média	Desvio Padrão	t de student	gl	p
16	I - Relação de confiança com os pais	1	37	3,52	,581	,188	53	,852
		2	18	3,49	,670			
	II - Afetividade dos pais	1	38	2,65	1,139	-,255	55	,800
		2	19	2,73	1,018			
	III - Controle paterno sobre os adolescentes	1	37	2,82	1,008	-1,570	54	,122
		2	19	3,23	,752			

1 – Solteiros 2 – Não-solteiros. Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Já no que diz respeito à reprovação (Tabela 19), os adolescentes que não foram reprovados demonstram maior relação de confiança com os pais e percebem mais afeto por parte deles, além de terem maior capacidade de improvisação e confiança no próprio sucesso. Já no item *Controle paterno sobre os adolescentes* os que já foram reprovados é que demonstram índices um pouco melhores. Sem dúvida, essas diferenças não são estatisticamente significativas.

Tabela 19

Adolescentes Internos no Case Anápolis que já foram ou não reprovados na escola

Perg.	Fator	Reprov.	N	Média	Desvio Padrão	t de student	gl	p
16	I - Relação de confiança com os pais	Não	11	3,66	,321	,905	53	,370
		Sim	44	3,47	,655			
	II - Afetividade dos pais	Não	11	2,72	1,252	,144	55	,886
		Sim	46	2,67	1,065			
	III - Controle paterno sobre os adolescentes	Não	11	2,63	1,050	-1,294	54	,201
		Sim	45	3,04	,909			

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Por fim, no que diz respeito à expulsão (Tabela 20), as diferenças em relação a esses mesmos fatores amosam unha vantagem dos não-expulsos. Como podemos ver, essas diferenças são estatisticamente significativas no caso do controle paterno sobre os adolescentes que é claramente maior nas famílias dos menores não expulsos.

Tabela 20

Adolescentes Internos no Case Anápolis que já foram ou não expulsos da escola

Perg.	Fator	Expulsão	N	Média	Desvio Padrão	t de student t	gl	p
16	I - Relação de confiança com os pais	Não	28	3,60	,578	1,175	52	,245
		Sim	26	3,41	,640			
	II - Afetividade dos pais	Não	28	2,92	1,051	1,504	54	,138
		Sim	28	2,50	1,080			
	III - Controle paterno sobre os adolescentes	Não	28	3,21	,809	2,236	53	,030
		Sim	27	2,66	1,000			

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

De acordo com os dados analisados, os solteiros e que não foram reprovados ou expulsos demonstram ter maior relação de confiança com os pais, enquanto os não-solteiros e já reprovados percebem melhor o controle paterno sobre eles. Isso parece indicar que experiências como a reprovação e a expulsão causam desgaste na relação dos jovens com os pais, apontando para os possíveis efeitos dessas experiências se estendendo para além do ambiente escolar.

Esses dados e relatos nos conduzem de volta às ideias de Winnicott (1983, 2005), quando ressalta a importância da figura materna no desenvolvimento saudável do bebê e faz referência ao ambiente suficientemente bom como sendo aquele que apresenta uma mãe suficientemente boa, capaz de contribuir para o amadurecimento emocional do bebê. Ao trabalhar a ideia de concernimento, aquele psicólogo ressalta que a capacidade de sentir culpa está atrelada à vivência equilibrada com a mãe. Conforme se afirmou anteriormente, ver-se cercado por uma família capaz de transmitir segurança e acolhimento é fundamental para que o adolescente amadureça sem se perder em comportamentos desviantes.

Entretanto, é preciso uma certa cautela em relação às ideias de Winnicott a respeito da *mãe suficientemente boa*, pois é fácil incorrer na culpabilização da figura materna como sendo incapaz de oferecer os cuidados necessários ao bom desenvolvimento da criança por pura negligência. Estudo de Aching (2013), realizado com mães em situação de vulnerabilidade social, atenta para o cuidado de não sermos injustos e tentar enquadrar a mulher de hoje, principalmente aquela em situação de vulnerabilidade extrema, no modelo de *mãe suficientemente boa*, e não “incorrer no

erro de tomar uma família brasileira desfavorecida do século XXI, como se estivéssemos falando de uma família inglesa de classe média dos anos 50” (Aching, 2013, p. 100), que foi quando Winnicott desenvolveu seu trabalho.

Em seu estudo, Achhing destaca as cobranças que são feitas à mulher, sem que lhe sejam dadas as condições de atender a essas expectativas:

Esta mãe suficientemente boa, tem de lidar com as idealizações a respeito da figura materna, tais como o aleitamento natural e exclusivo por seis meses, seguido de leite especial, dedicação exclusiva a seu bebê durante os primeiros quatro meses, enquanto outras necessidades batem à sua porta, como o pagamento de contas, cuidado com os outros filhos, o trabalho, a moradia distante do trabalho, a falta de dinheiro, suporte social e emocional. A rotina de sair muito cedo e voltar muito tarde é ainda acrescentada a necessidade de ser mãe e pai ao mesmo tempo.

A mãe suficientemente boa em situação de precariedade social tem de lidar com o fato de estar só, desamparada na busca de recursos internos e externos para superar os obstáculos de sua condição, encontrando soluções para seus problemas concretos, o que lhe deixa pouco espaço para tratar de questões existenciais (Aching, 2013, pp. 101-102).

E adolescentes parecem entender tudo isso e mesmo com as deficiências no cuidado que recebem, reconhecem na figura materna uma heroína.

Assim, esses jovens crescem em um ambiente no qual a violência é normalizada e tendem a repetir essa visão nos núcleos familiares que iniciam, criando um círculo vicioso nefasto. Mas não se trata aqui de criminalizar as famílias, especialmente as mães, que também são vítimas nesse processo, mas de chamar a atenção para o fato de que a família também deve ser objeto de atenção no trabalho socioeducativo, o que é atestado por diversos trabalhos (Alencar, 2017; Horst & Colombi, 2019; Melo & Souza, 2019; Jacques, 2021; Pereira & Horst, 2021). E, mais que isso, devem ser objeto de políticas públicas que lhes deem suporte no trabalho de educação dos filhos. Além disso, aos pais e mães que adotam a violência como artifício de correção precisa ser apresentado um caminho alternativo. Se, por outro lado, no socioeducativo o adolescente se vê confrontado por situações que exaltam a violência, se ele se vê controlado na base da força e da humilhação, isso só virá reforçar no seu entendimento a ideia de que não há alternativa à violência. O mesmo se dá com as famílias, que veem ou recebem relatos das humilhações a que seus filhos são submetidos e têm reforçado o entendimento de que não há alternativa viável. E, por fim, se no socioeducativo não há espaço para uma educação emancipadora e calcada em valores democráticos e no respeito à individualidade do aluno, isso também alimenta aquele círculo vicioso.

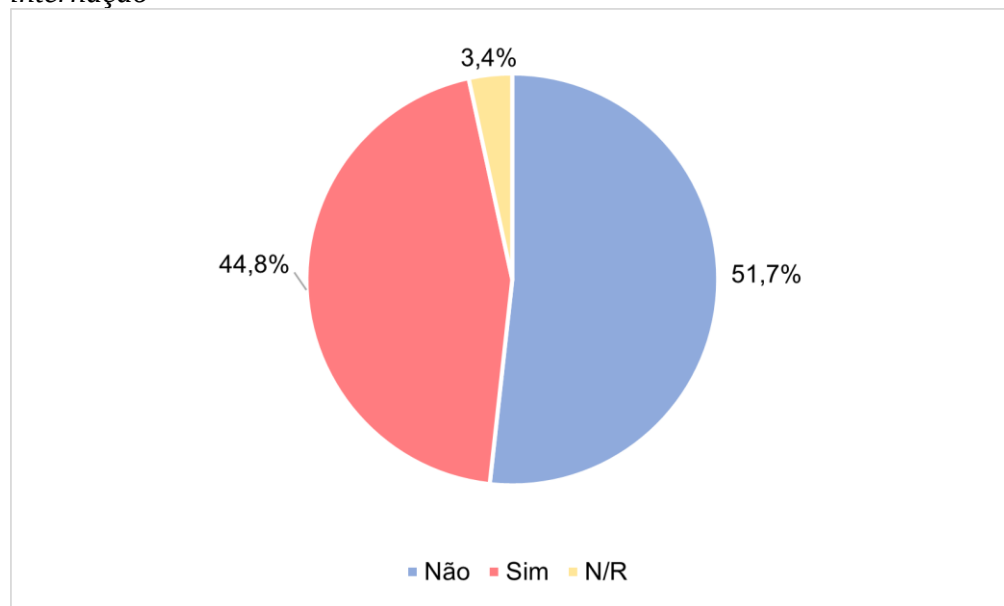
6.4 COMPORTAMENTO DESVIANTE

A relação dos adolescentes com o mundo do crime e a forma como chegaram ao socioeducativo não pode ser dissociada de questões tratadas nos itens anteriores. A separação que se faz aqui tem caráter meramente didático, mas é preciso que se considere todos os aspectos como interligados.

Quando se analisa o perfil socioeducativo, um primeiro dado a destacar é o que aponta que 51,7% (Figura 19) dos adolescentes declararam que não haviam recebido nenhuma medida socioeducativa antes da internação, o que pode significar que não haviam tido problemas com a justiça antes do fato que gerou a internação. As medidas socioeducativas apresentam uma ordem crescente de gravidade e o adolescente receber já como primeira punição a internação, a mais grave das medidas não deveria ser algo comum, como os números registrados no Case fazem supor. Isso indica uma falha no Sistema de Garantia de Direitos e alguns depoimentos nas entrevistas também indicam isso. O Adolescente B, por exemplo, informa que quando era criança ainda, na escola, e agia de modo indisciplinado, a direção da escola chamava a polícia: “quando eles *chamava* a polícia pra mim, a polícia ia lá, ficava *xingando eu* [Mas por que eles chamavam a polícia pra você] Porque (risos) fazia bagunça demais”.

Figura 19

Adolescentes Internos no Case Anápolis que já haviam cumprido medida socioeducativa antes da internação



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

Nesta linha, o Adolescente F também relata caso semelhante na escola, quando criança, já citado anteriormente: “Foi quando eu levei um canivete lá, pra *matá* um cara lá, e aí a polícia *entrô* na sala lá e *começô* a me *batê*”.

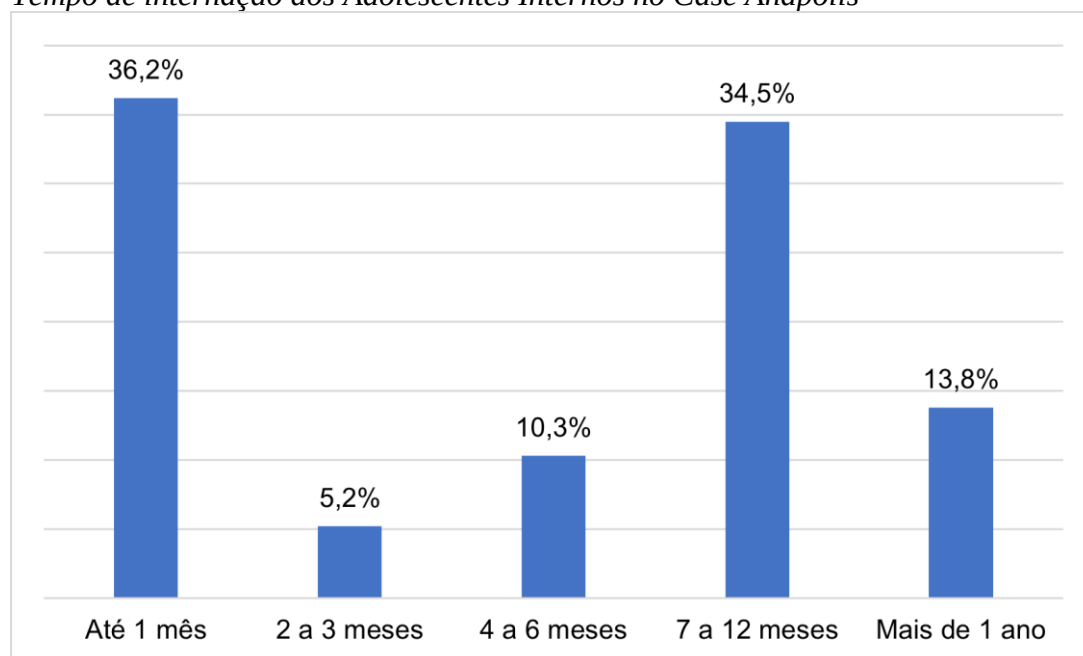
Em outro momento, após realizar seu primeiro crime, o Adolescente F diz que chegou a ser preso: “Aí nós *pegô* um 155³⁸, furto qualificado. [Mas aí você foi internado por isso?] Não, só fui *na* delegacia lá, assinei, saí primeiro que os *políça*. [Essa foi a primeira vez?] Primeira vez. [Você tinha dez anos?] Dez”.

Com essa idade, o Estatuto da Criança e do Adolescente determina que sejam aplicadas medidas protetivas. Esse fato pode indicar uma falha no Sistema de Garantia de Direitos, que não foi capaz de identificar a situação de vulnerabilidade em que se encontrava o adolescente e cuidar dela. O objetivo das medidas socioeducativas é cuidar do adolescente em situação de vulnerabilidade social e emocional, buscando evitar que haja uma progressão nas medidas a ele impostas. Quando o adolescente já é levado logo de primeira vez a receber a medida extrema, a internação, isso pode significar que tenha havido falha nesse sistema.

Em relação ao tempo de permanência no Case, a maioria declarou possuir menos de um mês (36,2%) (Figura 20), o que se explica pelo fato de que muitos tinham acabado de dar entrada na instituição, que estava com restrições à admissão de novos internos por causa da pandemia de Covid-19. O destaque é para aqueles que possuem mais de seis meses na internação, que atinge o percentual de 48,3%.

Figura 20

Tempo de internação dos Adolescentes Internos no Case Anápolis



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

³⁸ Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel.

A lei determina que a internação se dê pelo menor tempo possível e que ela seja revista a cada seis meses. O contato com os adolescentes, seja na aplicação do questionário e principalmente nas entrevistas, permitiu perceber que eles têm muito claro que a medida socioeducativa é uma pena que lhes foi imposta diante da transgressão, e que essa pena está sujeita à interpretação do juiz. Referem-se ao Case como prisão e o titular da vara da Infância e Juventude de Anápolis é considerado pelos adolescentes como muito rigoroso.

O Adolescente C declarou que estava em sua terceira internação. Na primeira, também por homicídio, em outro Case, ficou por apenas 45 dias, mas na atual tem a certeza de que não sairá antes de completar três anos, o tempo máximo para internação.

Alguns deles, como os já transcritos relatos do Adolescente E e Adolescente F, começaram no mundo do crime muito cedo. A maioria informa que começou a ter problemas com a justiça por volta dos 14, 15 anos, em algumas ocasiões, unindo-se com outros adolescentes em situação similar, começam a consumir drogas e os delitos que se cometem tendem a ser cada vez mais graves:

Agora, com 15 anos. Quando eu completei 15 anos eu fiz esse latrocínio. [Antes disso, você não tinha tido nada?] Nada! Nem uma passagem, nem problema com a polícia. *Pra* falar a verdade, eu nunca tomei nenhum *enquadro* não (Adolescente A).

14, 15 anos, desde 14, 15 anos. [O quê que aconteceu?] Primeiro eu comecei a andar com os meninos da escola, né, aí fui envolvendo *nos trem errado*. Aí começa a fumar, começa a fazer *os trem errado* (Adolescente B).

Acho que foi depois que eu comecei a *enturmá* com *os menino*, *enturmá* com *mau companhia*, *essas coisa*, amigo, aí foi indo. [Quantos anos você tinha?] Eu acho que uns 14, 15 anos por aí que eu comecei, porque antes eu só fumava, que eu não minto, eu fumava maconha antes (Adolescente C).

Ah, desde os 12 *ano*. [O quê que aconteceu?] Ah... *altos trem*! Comecei a *usá* droga, *né*... (Adolescente E).

Nos meus doze anos. [O quê que aconteceu?] Primeiro foi... primeira coisa foi no tráfico, que me pegaram com droga. Depois foi roubo, depois foi tentativa (de homicídio), depois foi homicídio, *muitas coisa* (Adolescente F).

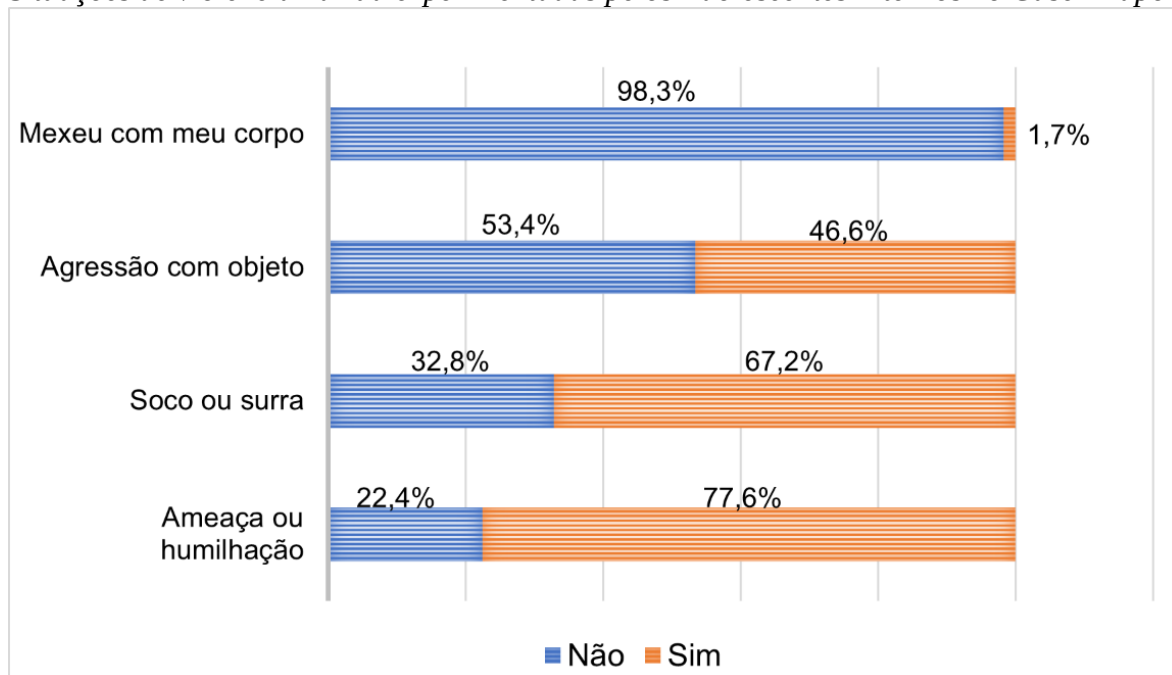
Ah... eu tinha uns dez *ano*. [Como que foi?] Eu roubei uma moto (Adolescente G).

Ah, eu comecei a *cometê* crime acho que foi com uns treze *ano*. Aí fui apreendido com uns treze também, treze *pra* quatorze, minha primeira apreensão. Aí depois disso aí eu fui sendo preso direto, *né*, várias *passagem* (Adolescente H).

Os adolescentes relatam, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, ter sofrido episódios de violência na rua, destacando (Figura 21) as ameaças e humilhações (77,6%) e soco ou surra (67,2%).

Figura 21

Situações de violência na rua experimentadas pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

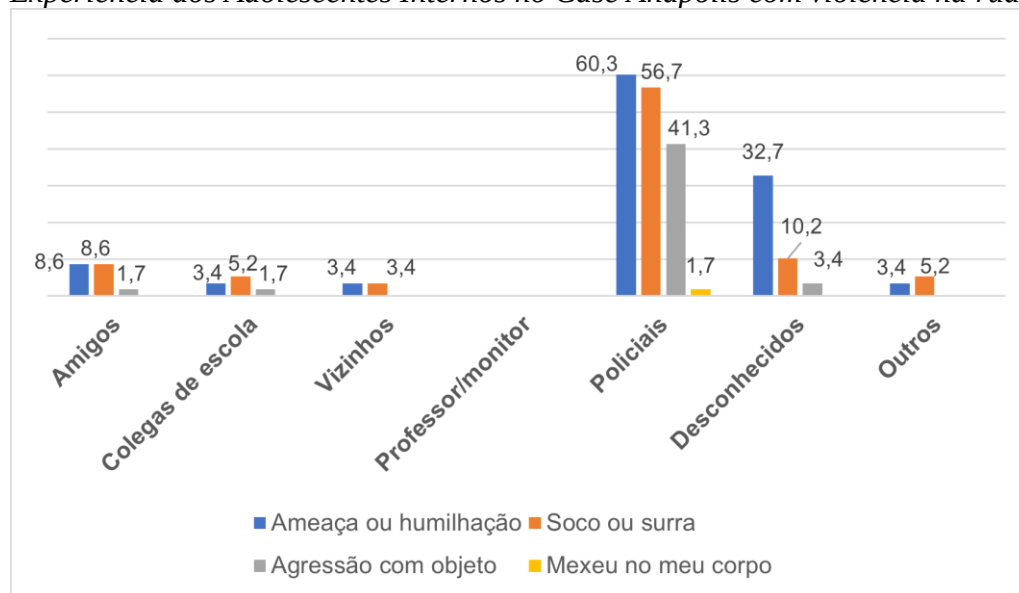
Os episódios de violência sofridos pelos adolescentes na rua se apresentam todos em níveis acima da média (Tabela 21). Já a reação dos adolescentes, embora apresente níveis um pouco mais altos dos que os registrados para a violência em casa, não são muito altos. O que se percebe, e aqui vai como conjectura, é que o contato frequente com situações de violência acaba por colocar os adolescentes em situação defensiva constante. O convívio, ainda que pequeno, com eles, fez perceber a necessidade que muitas vezes sentem de se mostrarem *fortes*, a partir de um padrão machista imposto pela sociedade. Dentro desse *padrão*, admitir que algo o atingiu ou abalou pode significar demonstração de fraqueza.

Tabela 21*Situações de violência vividas na rua pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis*

Tipo de situação		N	Média	Desvio Padrão
Ameaça ou humilhação	Frequência	44	3,34	,987
	Quão ruim	42	2,81	1,087
Soco ou surra	Frequência	39	3,28	1,025
	Quão ruim	39	2,98	,972
Agressão com objeto	Frequência	25	3,28	,843
	Quão ruim	25	3,12	,971

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Para os que afirmaram ter vivido situações de violência provocadas por pessoas na rua, a maior parte dessas agressões partiu de policiais (Figura 22), ficando pessoas desconhecidas em segundo lugar.

Figura 22*Experiência dos Adolescentes Internos no Case Anápolis com violência na rua*

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários.

Os adolescentes do Case Anápolis demonstram baixa capacidade de domínio das próprias emoções. Isso pode ser percebido inicialmente pelos dados descritivos dos questionários (Tabela 22). Há, por um lado, uma certa dificuldade em reconhecer as próprias limitações, e, por outro, demonstração de excesso de autoconfiança. Esses sentimentos os levariam a se arriscar mais e a se lançar em situações complexas sem antes medir as consequências.

Tabela 22*Autocontrole e resiliência nos Adolescentes Internos no Case Anápolis*

Perg.	Item	N	Média	Desvio Padrão
20	Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída	58	2,78	,956
	Mesmo que alguém se oponha, eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero	58	2,86	,999
	Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas	57	2,89	,900
	Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário	57	3,16	,922
	Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções	56	2,68	,897
	Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante	57	3,02	,876
	Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas	57	2,83	1,083
	Tenho dificuldade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos	57	2,14	,953
	Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas	57	2,74	,936
	Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades, porque confio na minha capacidade de resolver problemas	57	2,88	1,070
	Fator I – Autocontrole	55	3,1745	,53894
	Fator II – Capacidade de improvisação dos adolescentes	51	2,7010	,61851

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Por outro lado, eles demonstram dificuldade em planejar o próprio futuro e se mostram mais seguros em relação a ele no que diz respeito a questões práticas e econômicas, não demonstrando confiança no próprio futuro acadêmico (Tabela 23).

Tabela 23*Percepção acerca do próprio futuro pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis*

Perg.	Item	N	Média	Desvio Padrão
21	Concluir o ensino médio	57	2,72	1,03
	Entrar na universidade	56	2,23	1,00
	Fazer um curso técnico	53	2,79	,988

Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	57	3,11	,958
Ter minha casa própria	57	3,35	,813
Ter um trabalho que dará satisfação	58	3,22	,899
Ter uma família	58	3,55	,820
Ser saudável a maior parte do tempo	57	3,35	,834
Ser respeitado na minha comunidade	58	3,47	,799
Ter amigos de confiança que me darão apoio	58	2,55	1,24
Fator I – Realização pessoal	56	3,14	,656
Fator II – Sucesso acadêmico	50	2,55	,730

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Por fim, há o peso de experiências já vividas pelos adolescentes e que os marcaram de forma mais significativas. Os dados descritivos dos questionários destacam (Tabela 24) que algumas experiências têm maior peso, especialmente as que envolvem aspectos econômicos (*O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra*), familiares (*Meus pais se separaram*, *Alguém na minha família está ou esteve preso*, *Alguém muito importante para mim faleceu*) e de ordem pessoal (*Já estive internado em instituição*, *Sofri algum acidente grave*, *Já passei fome*, *Já fui assaltado*). O impacto dessas experiências pode ter sido determinante na adoção de um comportamento desviante.

Tabela 24

Impacto de experiências vividas pelos Adolescentes Internos no Case Anápolis

Tipo de situação	N	Média	Desvio Padrão
O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra	25	3,44	,870
Alguém em minha casa está desempregado	26	2,88	,993
Meus pais se separaram	34	3,24	1,437
Já estive internado em instituição	11	3,45	,820
Já fugi de casa	18	2,67	1,085
Já morei na rua	7	2,86	1,215
Já dormi na rua	12	2,92	1,240
Já trabalhei na rua	23	1,83	,937
Alguém na minha família está ou esteve preso	38	3,08	1,217

Sofri algum acidente grave	17	3,94	,899
Alguém muito importante para mim faleceu	40	3,88	,563
Já passei fome	9	3,89	,333
Meu pai/minha mãe teve filho com outros parceiros/parceiras	22	1,41	,908
Já fui assaltado	15	3,07	1,280

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Buscando aprofundar a análise dos dados sobre a relação dos adolescentes internos no Case Anápolis com o mundo do crime, relacionamos algumas variáveis da sua trajetória escolar.

Experiências negativas com a escola, como a reprovação, podem forçar mudanças no comportamento do adolescente e na sua autopercepção. Quando se confronta as respostas de reprovados e não-reprovados ao questionário (Tabela 25), percebe-se que os reprovados se saem ligeiramente melhor nos itens *Autocontrole*, e *Realização pessoal*, enquanto os não reprovados se saem melhor em nos itens *Capacidade de improvisação* e *Sucesso acadêmico*.

Tabela 25

Impactos da reprovação no autocontrole, resiliência e expectativas de futuro dos Adolescentes Internos no Case Anápolis

Perg.	Fator	Reprov.	N	Média	Desvio Padrão	t de student	gl	p
20	I - Autocontrole	Não	10	3,06	,442	-,740	53	,463
		Sim	45	3,20	,559			
	II - Capacidade de improvisação dos adolescentes	Não	10	2,82	,553	,704	49	,485
		Sim	41	2,67	,636			
21	I - Realização pessoal	Não	10	3,04	,616	-,562	54	,576
		Sim	46	3,16	,669			
	II - Sucesso acadêmico	Não	10	2,66	,874	,545	48	,588
		Sim	40	2,52	,699			

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Como forma de ampliar o olhar sobre os Adolescentes Internos no Case Anápolis e fatores que se relacionariam com o desenvolvimento de características que os afastariam do comportamento

desviante, como autocontrole, realização pessoal e sucesso acadêmico, bem como os impactos disso em relação ao desenvolvimento geral deles, estabelecemos (Tabela 26) uma correlação entre os fatores das questões 16, 20 e 21.

Tabela 26

Vínculos entre relações familiares e autocontrole, resiliência e expectativas de futuro dos Adolescentes Internos no Case Anápolis. Coeficiente de Correlação de Pearson

FATOR³⁹		16-I	16-II	16-III	20-I	20-II	21-I	21-II
16-II	Correlação de Pearson	,162						
	Sig (bilateral)	,239						
	N	55	57					
16-III	Correlação de Pearson	,354**						
	Sig (bilateral)	,008						
	N	55	56	56				
20-I	Correlação de Pearson	,295*						
	Sig (bilateral)	,034						
	N	52	54	53	55			
20-II	Correlação de Pearson	,289*						
	Sig (bilateral)	,042						
	N	50	50	50	48	51		
21-I	Correlação de Pearson	,303						
	Sig (bilateral)	,027						
	N	53	55	54	55	49	56	
21-II	Correlação de Pearson	,170						
	Sig (bilateral)	,242						
	N	49	49	49	48	50	48	50

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Fonte: elaboração própria a partir de dados dos questionários.

³⁹ Fatores: 16-I – Relação de confiança com os pais; 16-II – Afetividade dos pais; 16-III – Controle paterno sobre os adolescentes; 20-I – Autocontrole; 20-II – Capacidade de improvisação dos adolescentes; 21-I – Realização pessoal; 21-II – Sucesso acadêmico

Quando utilizamos o Coeficiente de Correlação de Pearson, que mede se duas variáveis estão relacionadas linearmente, pode-se inferir alguns aspectos importantes da relação dos Adolescentes Internos no Case com suas famílias e a percepção deles em relação a si mesmos e às próprias perspectivas de futuro.

O primeiro ponto que levantamos é que os Adolescentes Internos no Case que percebem melhor o controle paterno sobre eles (Fator 16-III) têm também uma maior relação de confiança com os próprios genitores (Fator 16-I). Os dados indicam também que uma boa relação de confiança com os pais implica maior desenvolvimento do autocontrole (Fator 20-I) e na capacidade de improvisação (Fator 20-II), o que ressalta a importância do papel dos pais no desenvolvimento dos adolescentes. Seja porque o controle paterno indique interesse e signifique cuidado com o filho, seja porque o estabelecimento de limites traga a sensação de segurança para o adolescente, o que parece evidente é que, embora o controle paterno possa parecer antipático ao jovem, contribui para estreitar os vínculos entre pais e filhos e funciona como fator protetivo contra o comportamento desviante.

Por outro lado, há também uma relação significativa entre os fatores *Capacidade de improvisação* (Fator 20-II) e *Autocontrole* (Fator 20-I), *Realização pessoal* (Fator 21-1) e *Autocontrole* (Fator 20-I); *Realização pessoal* (Fator 21-I) e *Capacidade de improvisação* (Fator 20-II); e, por fim, do Fator 21-II – *Sucesso acadêmico* com os fatores 20-I – *Autocontrole* e 20-II – *Capacidade de improvisação dos adolescentes*. Todos esses dados indicam que uma boa relação com os pais e nais que buscam estabelecer limites para os filhos são fatores que impactam no desenvolvimento geral do adolescente, ajudando-o a trabalhar autocontrole e a saber lidar com situações inesperadas, aumentando igualmente as perspectivas de realização pessoal e sucesso acadêmico, ou seja, impactando também, indiretamente, na relação dos adolescentes com a escola.

Esses aspectos podem ser percebidos a partir de respostas dadas nas entrevistas. Embora analisar as razões que levaram os Adolescentes Internos no Case a cometerem atos infracionais graves seja tarefa complexa, não sendo possível identificar um fator único, alguns aspectos podem ser apontados a partir das análises realizadas.

Um deles pode ser caracterizado como a imaturidade e a dificuldade para lidar com situações adversas, o que tem a ver com o desenvolvimento do autocontrole e a capacidade de lidar com situações inesperadas apontados acima. O Adolescente I, por exemplo, foi acusado de assassinar um homem, o que ele admite ser verdade. Quando perguntado sobre as razões que o levaram ao crime, é possível perceber esses dois aspectos apontados, aos quais se soma a influência de amigos:

Fui na ideia de amigo, *esses trem, né. Bota a gente no meio do caminho e fala que era bom, esses trem, que se matasse a primeira vez, sei lá... ia ter isso, aquilo outro...E fui e acreditei nesse trem, né, mas hoje eu vejo que isso não é vida. [E você matou por quê?] Matei porque o cara era jak (?)... é... tarado. O cara estrupou uma menina lá e nós foi lá e eu voltei e matei. [Foi tipo uma vingança?] Foi. [Você conhecia a menina?] Conhecia. Ela estudou comigo. Ela contou esse trem pra mim lá numa ligação, uns tempo depois ela foi e se matou lá. [Ela se matou?] Com um*

fio, ela pôs um fio lá e se matou. Aí eu revoltei. [E você fez isso sozinho?] Foi. [Como que foi?] foi assim: eu fiquei sabendo que ele *tava* na cidade, ele ficava um tempo sumido. Aí eu comecei a *trabalhá* na roça, aí eu comecei a *trabalhá*, minha mãe sempre falava: onde você *tá*, meu filho, “*tô* trabalhando na roça, mãe”. Mas ela pensava que eu *tava* trabalhando pra *ajudá* dentro de casa, *esses trem*, mas eu *tava* trabalhando pra *comprá* uma arma pra *mim fazê* o serviço. Aí eu comprei essa arma, fui lá e executei (Adolescente I).

Em seu relato na entrevista, o Adolescente A conta que sua família estava em crise. A mãe queria se separar do padrasto, mas ela não tinha dinheiro para a mudança, não tinha para onde ir. Ele então, resolveu cometer um assalto, pensando em vender o produto do roubo e ajudar a resolver o problema:

Foi latrocínio, *né*, pelo que os policiais falaram foi roubo seguido de morte, mas foi mesmo, roubo seguido de morte. Eu matei a vítima e peguei os bens dela porque eu ia vender, só que, na hora... [Você estava sozinho?] Não. Eu *tava* mais meu irmão de dez anos, porque ele nunca me abandonou. Tudo o que eu fazia, ele fazia, e, eu fui, cometi o ato, peguei os bens da vítima, só que na hora eu não pensei, *né*, como é que eu ia fazer pra vender e tudo o mais, eu só pensei que eu queria os bens. Porque eu pensei assim: eu ia dar um jeito de vender, *né?* que eu sempre dou um jeito, eu pensei que eu ia dar um jeito de vender os móveis, *os trem* assim pra conseguir pagar o dinheiro, *né?* da mudança. Só que na hora eu não pensei, *né?*, zona rural, longe da rua, como é que eu ia fazer não. Aí, foi isso [E seu irmão, o que aconteceu com ele?] Ah, ele ficou assustado, *né?* na hora que eu cometi o ato. Na verdade, eu fiquei até meio com dó dele, porque ele ficou bem assustado mesmo, ele ficou paralisado assim na hora (Adolescente A).

Outro relato que segue por essa mesma linha é o do Adolescente E. Ele conta por que foi parar no Case:

O meu foi por causa de um cara, *né?* foi me *batê*, *né?* aí eu deixei ele me *batê*, *né?* só baixei a cabeça, ele me bateu, eu fui em casa, busquei uma faca, dei sete *facada* nele. [E ele morreu?] Não. Essa foi uma tentativa só. [Foi lá em Y⁴⁰?] Foi. Y, não, foi perto de Y, em Z. [Então, na hora que ele foi te bater você ficou quieto?] Quietto, só guardei no coração. No outro dia, eu *vi ele moscando*, *né?* *lobo véi*, *tava* num bar bebendo, aí eu guardei no coração, *né?* a maldade, *né?* e nem... [Se fosse hoje, você agia diferente?] Não! Porque ele me bateu... até polícia mesmo, me *batê*, se

⁴⁰ A fim de preservar a identidade dos adolescentes, as cidades de origem deles foram omitidas.

eu *tive* oportunidade de *matá*, eu mato. Eu não aceito ninguém *batê* na minha cara. Nem minha mãe me bateu, por que eu *vô aceitá home* me *batê*? (Adolescente E).

Mas, também tentam justificar seu envolvimento com o crime:

Ah, *tá ligado?*, porque eu via as outras pessoas tendo as *coisa* e eu *num* tinha, *né?* e eu *ia buscá* o que eu *num* tinha... Por que todo mundo pode *tê* ouro e eu *num* posso? Por que todo mundo pode *tê* um carro bom e eu *num* posso? (Adolescente F).

Tipo eu comecei *crescê*, comecei a *entendê* as *coisa* e tipo... todo adolescente *qué* coisa da moda, tipo roupa, roupa bonita, calçado bonito, *qué andá* com as *garota*, aí minha mãe... minha família não tem essas *condição* toda, aí eu tive que *fazê*, pra *num dependê* dos *outro* eu tive que ir atrás, *né?* eu *num* prestava pra *trabaiá*, o jeito era *metê* o porre, *robá*, é isso! (Adolescente G).

Quando se veem confrontados pela lei, vem o choque de realidade e o arrependimento – que não significa que haja a disposição para uma mudança de rumo. Frequentemente, o arrependimento nasce pela punição recebida, e não por uma consciência do erro cometido e a disposição de superá-lo. A proposta da medida socioeducativa tem justamente essa finalidade: ajudar o adolescente a ressignificar sua vida, projetos, valores. Se essa proposta não se efetiva, há apenas vingança da sociedade.

Dois dos entrevistados já haviam cumprido medida de internação antes e a forma como se referem a isso evidencia a pouca efetividade da medida, além de exemplificar a visão que têm do socioeducativo e o que lhes parece ser um sistema ainda discricionário. O Adolescente F é um deles, em sua terceira internação. A primeira foi por formação de quadrilha; a segunda, por quatro homicídios e uma tentativa de homicídio. Segundo ele, nesses dois casos ele foi libertado após 45 dias e voltou na terceira internação por causa dos homicídios da segunda internação.

O Adolescente F conta que chegou ao Case Anápolis vindo de uma unidade de Goiânia (“da cadeia de Goiânia”) e quando pergunto se no outro Case era muito diferente ele aponta algumas diferenças em termos de estrutura física e de organização:

Tem muito a *reclamá* dessa unidade aqui não, mas lá é *mió*, algumas questões vai embora mais cedo também. [O prédio lá é pior do que o daqui?] Como assim, *cê* fala? [A estrutura.] A estrutura é, porque *num* tem chuveiro, não tem luz dentro do barraco, não é *ceramicado* que nem aqui. Aqui tem algumas qualidades *boa* que... chuveiro quente... Só é ruim por causa do juiz mesmo. [Por quê? O que tem de diferente?] Um homicídio aqui é dois *ano*, lá é um ano. Lá é metade da pena que

puxa aqui. Eu vô *puxá* três *ano* aqui, sem pane. Lá eu ia *puxá* um ano e dois (meses), ia embora esse mês (Adolescente F).

Outro que já havia recebido medida de internação antes é o Adolescente G, que estava em sua segunda internação. A primeira, segundo ele na entrevista, foi por um assalto num posto de gasolina, o que o levou a um ano de internação em outra cidade. A segunda, foi por latrocínio e ele havia sido internado no Case de outra cidade e depois transferido para Anápolis.

A experiência de estar no Case, segundo se depreende dos relatos, é dolorosa e traumática. Alguns depoimentos a esse respeito:

Ah, eu me sinto ruim, *né véi*, bem ruim mesmo. Eu vou passar o primeiro natal longe da minha mãe, não vou poder *tá* lá com ela. Mas eu tenho consciência, *né?*, que eu *tô* aqui porque eu cometi o meu ato (Adolescente A).

Ah, é ruim, *né?*, não *podê saí*, não *podê* fazer o *trem* que você quer, comer o *trem* que *ocê* quer (Adolescente B).

Ah... me sinto culpado pelo ato que eu fiz (Adolescente C).

Bem ruim. Arrependimento de tudo que eu já fiz nessa vida minha (Adolescente E).

Me sinto... me sinto péssimo, *né?*, porque, tipo, já fui preso uma vez aí eu *num* aproveitei, *tô* aqui de novo, *tô* esperando a liberdade *saí, né?*, vô *202ica de maior* agora, se *aprontá*, agora é penitenciária (Adolescente G).

Ah, eu sinto *vergonhoso, né?*. Minha família também, sinto vergonha. Porque é um lugar que eu nunca pensei que eu ia *pisá*. Sinto vergonha (Adolescente H).

Me sinto... tipo assim, um lixo, *né?* (Adolescente I).

Grande parte do mal-estar que eles sentem por estarem no Case é em relação à família, ao desgosto e sofrimento que causaram a pais, avós, o que os leva a se sentirem muito mal. É o que se percebe, por exemplo, no depoimento do Adolescente C: “Ah, me sinto ruim, *né?*, porque... e ao mesmo tempo culpado, *né?* porque eles *tá* lá em casa lá me esperando, meu pai não *tá* comendo direito, não *tá* dormindo direito, essas *coisa*, por causa de mim”.

Já o Adolescente F destaca o constrangimento pelo qual a mãe tem de passar a fim de poder visitá-lo, tendo de, segundo ele, passar por revista íntima – “tem de *fazê* revista, é... igual cadeia de maior”.

Algumas das respostas mais impactantes foram dadas quando se perguntou aos adolescentes como eles se sentiam ante a perspectiva de sair do Case, quais as motivações e receios que eles tinham em relação a isso. Há respostas que expressam otimismo e esperança:

“Me deixa animado porque eu penso que eu *saí* daqui eu vou *mudá* de vida, *tirá* minha mãe lá de X, *mudá pra* outra cidade aí, *vô cuidá, dá* umas coisa que eu nunca dei. Quero *sê* feliz” (Adolescente I)

“Ah... Deixa animado dá um abraço na minha mãe, *né?*, *fazê* uma nova vida aí, *registrá* meu filho” (Adolescente F).

“*Saí* daqui eu *vô* pra lá, *né?*, *cuidá* da minha filha, quero *sabê* de *mexê* com coisa errada mais não. Pensei que *sê* preso não era tão ruim assim não. É ruim demais!” (Adolescente E).

Por outro lado, porém, fica evidente o medo de, por exemplo, enfrentar possíveis retaliações por parte de familiares, amigos de suas vítimas. O Adolescente B resume seu medo numa frase curta: “Voltar pra cá”.

O Adolescente F fala do receio em relação aos inimigos que fez: “eu fico receoso por causa dos *alemão*, *né?* deles *querê* me *matá*”. Mesmo receio expresso pelo Adolescente G: “por causa desse crime que eu fiz agora, eu mexi com gente ruim, mais ruim que eu, aí eu *vô tê* de *saí* da minha cidade *pra evitá* morte, senão, se eu *ficá* na cidade vai *tê* cobrança”. E também o Adolescente I: “Inseguro é... sobre esse cara aí, *né?*, a família dele *vim* atrás de mim”.

Mas de todas as respostas, a que mais me chamou a atenção foi a que o Adolescente D deu às duas perguntas finais. O que o deixa animado quando pensa em sair do Case? “*Matá* o cara que pôs eu aqui”. E o que o deixa inseguro? “Se ele vai me *matá*”.

São histórias tristes, depoimentos dolorosos, mas, sobretudo, são vidas sofridas, vidas em conflito – mais do que em conflito com a lei, consigo mesmas, com a sociedade. Gente, pessoas, seres humanos que se apresentam “em condição peculiar de desenvolvimento”, que já trazem profundas feridas e estas parecem passar inalteradas pelo socioeducativo, quando não são agravadas. Uma frase dita por E na entrevista, resume bem a situação desses jovens: “Quando é novo... a pessoa quando é novo é bobo demais. Aí, depois que envolve, pra *saí* é difícil nessas coisa, não sai assim de uma hora pra outra”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me propor estudar um tema relacionado a adolescentes em conflito com a lei não imaginava a extensão do problema com o qual iria me deparar. Reduzi-lo a uma questão de justiça, de punição pura e simples, de querer determinar se se aplicará essa ou aquela pena, se o indivíduo será punido como adolescente ou como adulto é simplesmente negar a complexidade da questão e coisificar seres humanos, infelizmente, a atitude mais comum.

O Brasil viveu nos últimos anos uma intensa polarização, que colocava em lados opostos aqueles que se consideravam *cidadãos de bem* e os *outros*, a escória, o mal, visto como essencialmente mau. E nesse contexto, individualidades são ignoradas, direitos são repartidos de forma desigual e mais violência é apontada como o caminho para se superar a própria violência.

Adentrar pelo mundo do direito penal e da criminologia foi algo que teve forte impacto sobre minha visão e compreensão desse mundo. Ao conhecer a forma como o delito e quem o comete foi e é visto, tratado e até certo ponto combatido, novos horizontes se abriram ao meu entendimento. Ao me deparar com as ideias de pensadores como o Marquês de Beccaria, Cesare Lombroso, Benjamin Bentham ou mesmo Günther Jakobs, iluminadas pelos raciocínios de autores como Zaffaroni (2002, 2014, 2015), Ferrajoli (2002), Batista (2007) e Garrido et al. (2001), entre outros, pude compreender melhor a amplitude da problemática envolvendo crianças e adolescentes em conflito com a lei e a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como da instituição das medidas socioeducativas como forma de responsabilização de adolescentes nessa situação.

Por outro lado, a partir desses mesmos estudos, pude perceber que ideias como a do direito penal do Inimigo, no campo do direito penal, e do *Labeling approach*, no campo da criminologia, estão muito presentes no socioeducativo. Podemos retomar o pensamento de Baratta (2002), ao afirmar que o sistema prisional e o escolar se aproximam quando se trata de reproduzir as desigualdades que se registram na sociedade, para acrescentar que o socioeducativo também reproduz, e ao reproduzir perpetua, essas desigualdades.

Adolescentes pobres, pretos, com baixa escolaridade e provenientes de famílias monoparentais se constituem na clientela preferida no atendimento socioeducativo, especialmente nas medidas de liberdade assistida, semiliberdade e internação. Também esses adolescentes são punidos muito em função do que aparentam, ou seja, de quem são, mais do que em função do que eventualmente tenham feito. Embora o ECA tenha se proposto a eliminar o caráter discricionário da atuação judicial junto a crianças e adolescentes em conflito com a lei, a visão pessoal, do juiz especialmente, mas também do sistema como um todo, ainda tende a reproduzir práticas comuns ao período menorista e até ao anterior à implantação dos Códigos de Menores. Como exemplo

disso, pode-se citar a visão moralista da conduta do adolescente e uma atuação higienista e tutelar do Estado.

Entendo que este estudo pôde lançar luz sobre uma população excluída, negligenciada, cuja existência pura e simples incomoda – o jovem em conflito com a lei. O objetivo de analisar a educação no socioeducativo, buscando identificar o papel, os limites e possibilidades da educação no âmbito da medida socioeducativa de internação foi, em parte, alcançado. Se pudemos identificar o papel subalterno reservado à educação no processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei, não foi possível identificar claramente caminhos de superação dessa limitação.

Estudar o perfil psicossocial dos Adolescentes Internos no Case e analisar as variáveis familiares, escolares e criminológicas deles foram, dentre os objetivos traçados para este trabalho, os que puderam, na minha opinião, ser melhor explorados. Em contrapartida, foram também os que mais possibilidades de novas pesquisas apontaram. Tentar entender melhor, por exemplo, a relação afetiva que adolescentes em conflito com a lei ou em situação de extrema vulnerabilidade social têm com a escola e os impactos dessa relação na aprendizagem deles pode trazer importantes contribuições para o trabalho de educadores que lidam com essa população. Aprofundar a análise do que representa o controle paterno sobre os adolescentes no fortalecimento das relações afetivas do jovem com sua família e na blindagem dele contra as armadilhas e sedução do mundo do crime é outro aspecto que o presente estudo deixa em aberto.

Isso porque a análise dos dados coletados permitiu traçar um perfil aprofundado dos Adolescentes Internos no Case Anápolis e enxergar relações entre variáveis de suas histórias de vida e o processo que os conduziu ao comportamento desviante e, por extensão, ao socioeducativo. Esse olhar aprofundado, porém, acabou por sinalizar a necessidade de novos estudos, que sigam pelas pistas que o perfil traçado apontou.

De forma mais ampla, o que pôde ser percebido depois de todo este estudo é que o adolescente em conflito com a lei ainda é visto como *preguiçoso, indolente, rebelde*, como um estorvo, um incômodo a ser eliminado do ambiente social do *cidadão de bem*. Além disso, também é entendido como um indivíduo incapaz, incompleto, como quê *defeituoso*, e, por isso, necessitado da *proteção* estatal, ainda entendida como autorização para que haja uma intervenção coercitiva do Estado na vida desse adolescente e de sua família. Ainda é muito forte a ideia de justificar a mão forte do Estado como um *favor* ou um tipo de caridade que se faz para ajudar o adolescente. Por fim, outro aspecto a ressaltar é que, embora o Case Anápolis seja um modelo de estrutura física, ainda é uma exceção no conjunto dos centros de internação e o socioeducativo em geral se aproxima muito do regime carcerário adulto, marcado por problemas graves como superlotação, violência policial e condições insalubres, desumanas, de vida.

Apesar dos avanços que representaram a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, no ano seguinte, crianças e adolescentes no Brasil ainda não conquistaram a condição de sujeitos de direitos e o respeito a sua situação peculiar de pessoa em desenvolvimento continua não sendo respeitada ou considerada. Se por um lado há quem considere o ECA como *brando* demais na punição aos adolescentes

envolvidos em ato infracional, a realidade de grande parte desses adolescentes é que enfrentam uma punição frequentemente mais severa do que a que seria aplicada a um adulto nas mesmas circunstâncias, sendo desproporcional ao ato que cometeram, e que lhes rouba a identidade, a autoestima e o futuro.

Ao examinar o percurso histórico que resultou na construção dos direitos de crianças e adolescentes se pôde perceber que, assim como o direito penal, esse também foi um processo que se deu de forma pendular, e não linear, com avanços e retrocessos, em que cada momento histórico refletiu a visão do adulto em relação à criança. O mesmo se deu com o ECA e para o momento não temos nada de melhor do que ele – o que não significa que no futuro uma legislação melhor não venha a substituí-lo. Mas as diferentes legislações são reflexos dos contextos em que foram desenvolvidas e tradução deles. Mudar uma legislação é consequência de mudanças na sociedade em que ela, a legislação, será gerada, e não o contrário. Neste momento, em que o próprio ECA se vê ameaçado em alguns de seus pontos mais importantes, é de se questionar se realmente a sociedade brasileira estava preparada para esse avanço.

Por essa razão é que, atualmente, no Brasil, mais do que se falar em algo melhor do que o ECA, o que se almeja é tão somente a sobrevivência dele, ameaçado de sucumbir à onda ultradireitista que assolou o País nos últimos anos. A assunção ao poder de um governo de centro-esquerda que se anuncia será capaz de conter essa ameaça? Há grandes esperanças nesse sentido, mas a sombra do medo ainda ameaça.

Daí a importância de se falar do ECA, das falhas em sua implementação, mas também dos avanços que ele aponta, mesmo que a prática não registre isso. Quando se apontam falhas na aplicação das medidas socioeducativas não se está rejeitando o Estatuto, mas afirmando que ele pode ser muito melhor na prática do que é na letra.

E dentre as críticas que se pode fazer ao ECA, no que se refere ao propósito deste estudo, a mais contundente delas se refere à banalização da medida de privação de liberdade. Em que pese o fato de documentos internacionais, como as Regras de Beijing e as Diretrizes de Riad, e, no âmbito brasileiro, o ECA e o SINASE estabelecerem que a privação de liberdade será aplicada em casos excepcionais e pelo menor tempo possível, não é o que se observa no Brasil. E essa banalização vem ao encontro do recrudescimento do Estado Penal, que penaliza a pobreza e trabalha sob a perspectiva da vingança do Estado, de um punitivismo higienista, que busca livrar a sociedade do incômodo que representam algumas pessoas, que pouco produzem e consomem, por isso mesmo pesando pouco na balança econômica.

Situar a medida socioeducativa de internação dentro dos limites a que originalmente está circunscrita é algo urgente, mas não é a única tarefa que se impõe. De modo geral, as medidas socioeducativas têm repetido o modelo punitivista presente tanto nos códigos de menores quanto no sistema carcerário adulto. E a percepção disso por parte dos próprios adolescentes é algo que se constata, por exemplo, nas entrevistas.

Os adolescentes se referem à internação, ao Case, como prisão e reconhecem estarem *pagando* pelo crime que cometeram. Não se enxergam como estando diante de uma oportunidade de

recomeço, de ressignificação de suas histórias pessoais, mas tão somente *cumprindo uma pena*. A proposta de ajudar o adolescente a repensar sua vida, suas escolhas e conduta a partir da experiência negativa do ato infracional não acontece, não se efetiva. E isso se dá – ou não se dá – por uma série de razões. Pode-se apontar, por exemplo, o forte aparato policial militar presente no Case e que acaba por se sobrepor à equipe multidisciplinar que atua junto aos adolescentes. Embora haja a presença de profissionais da psicologia, pedagogia e assistência social, sobressaem mesmo o policial e o agente porque são eles que mandam, determinam o que pode e o que não pode.

Além disso, alguns adolescentes que chegam à internação já apresentam uma forte ligação com o mundo do crime, já trazem cristalizadas algumas condutas típicas de ambientes violentos, e não apenas condutas, mas a própria mentalidade que vigora nesses ambientes. Quando um adolescente de 17 anos diz que *não aceita que batam na sua cara* está expressando toda uma cultura de masculinidade tóxica que não é fácil de ser superada. E se essa visão de mundo é submetida a humilhações e violências comuns no meio carcerário, ela só será com isso reforçada.

Não se pretende com isso dizer que há casos simplesmente irrecuperáveis, mas sim que há situações por demais complexas, que não serão superadas com ações superficiais, exigindo um trabalho mais intenso, intensivo e profundo.

Isso ressalta a importância do PIA. Se houver uma análise detida da situação do adolescente, que inclua a participação de equipe multidisciplinar comprometida com a proposta socioeducativa e com o envolvimento de fato da família e da escola, as chances de rompimento com vínculos já estabelecidos com o mundo do crime e de o adolescente ressignificar a própria vida são maiores. Além do mais, isso exige um ambiente físico adequado, que seja pensado não em função da segurança ou do trabalho dos agentes que controlarão o local, mas sim em função das necessidades do adolescente, considerando – pelo menos isso – suas perspectivas, interesses, visão de mundo. Além desse ambiente físico, há que se considerar também que há um ambiente que se poderia dizer emocional, pedagógico, cultural, que tem forte impacto nas disposições do adolescente, ou na falta delas. Ou seja, é preciso superar o ambiente de prisão.

Nesse contexto, não se pode desconsiderar a importância da família e a necessidade de se ter para com ela um olhar acolhedor. A importância de uma *boa experiência inicial*, de um *ambiente facilitador* apontados por Winnicott, pode ser ressaltada a partir dos depoimentos dos adolescentes. Mas é preciso entender que a família do adolescente internado também está cumprindo uma medida socioeducativa. E acolhê-la significa respeitar sua condição, sua estrutura, seu ambiente cultural. Não se trata de diagnosticar a família como disfuncional, julgá-la, condená-la por negligente, tentar *consertá-la*, enquadrá-la nos padrões julgados *ideais*, seja por que *especialista* for. Não se pode – seja uma pessoa, um órgão ou o próprio Estado – escolher como alguém deve viver sua vida, como uma família deve se organizar. O que se pode fazer é amparar o grupo familiar na sua reorganização, por exemplo, diante de uma crise provocada pela entrada de um de seus membros no socioeducativo. A família também tende a se consumir pela culpa e ter a sua autoestima abalada e numa situação assim, violência, acusação, humilhações em nada contribuem para amenizar a dor. Daí a importância de o PIA incluir a participação da família, mas uma participação ativa, como protagonista no processo, e não para ouvir orientações sobre certo e

errado. O desafio é trabalhar com a família sem imposições e sem pretender que haja um tipo ideal de família a ser copiado, mas apoiar aquele grupo dentro de sua realidade e escolhas a fim de que ele seja um suporte para o adolescente, ajudando-o a superar a marginalidade imposta pela medida socioeducativa.

Assim é que este estudo aponta cinco aspectos a serem trabalhados a partir do que foi possível detectar na análise dos dados coletados: 1) a ação socioeducativa se voltar de forma mais efetiva para o processo educacional formal do adolescente interno, a partir de um trabalho personalizado e que considere as necessidades individuais do adolescente e o ajude não apenas a superar barreiras de exclusão, como a repetência e a expulsão, mas também a perceber na educação instrumento de empoderamento pessoal, de desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã. Uma ação educativa que ajude o adolescente a criar vínculos afetivos saudáveis com a escola. Tudo isso implica em dar-se maior atenção ao Plano Individual de Atendimento, o PIA, e proporcionar formação aos professores que atuam diretamente no socioeducativo; 2) tornar o ambiente dos centros de internação mais voltado para a proposta socioeducativa, superando a visão punitivista e cerceadora da liberdade, ou seja, criar um ambiente mais voltado para a educação e a ressocialização e menos à punição, o que significa valorizar a educação formal, não só como direito do adolescente mas como recurso de crescimento pessoal e de ressocialização; 3) desenvolver políticas públicas e sociais voltadas tanto para as famílias dos adolescentes internos quanto para outras famílias em situação de vulnerabilidade social e cujos filhos sejam candidatos a futuros clientes do socioeducativo; 4) estreitar vínculos entre a escola e o socioeducativo, visando tanto o atendimento de jovens que estejam em internação quanto de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade extrema, que os coloca como presas fáceis para o mundo do crime; 5) aprofundar estudos que analisem o impacto das relações familiares e das relações afetivas na escola sobre a resistência do adolescente em situação de vulnerabilidade social aos arrastamentos do mundo do crime e a sedução do comportamento desviante, para que esses estudos possam embasar o estabelecimento de políticas públicas tanto de atendimento a famílias quanto na educação.

No que diz respeito especificamente à educação, tema central desta pesquisa, entendemos que um grande desafio que se impõe à escola hoje é em relação àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, mas que ainda não foram remetidos ao socioeducativo. Isso implica em superar a condição da escola de perpetuadora da discriminação e da desigualdade, e trabalhar dentro de uma perspectiva libertadora e capaz de empoderar os desassistidos, o que exige a adoção de políticas públicas que contemplem a educação pública não como um problema ou mesmo um desafio a ser vencido. A educação é, antes de tudo, caminho. E um caminho não vale por si mesmo, não é um fim em si mesmo. Um caminho vale, primeiramente, por suas condições de trânsito, e, depois, pelo que interliga, pelos destinos a que conduz. Como a educação tem permitido e até mesmo facilitado o trânsito dos menos favorecidos pelo caminho chamado escola? Pensando em quem a escola pública tem sido construída? Para que destinos ela tem conduzido? São questionamentos que trazem inquietação, sobretudo quando se considera que nos últimos anos a educação esteve praticamente à deriva no País, sem uma condução, em nível federal, que se preocupasse com um projeto nacional. Assim, seria incorreto dizer que ela tem conduzido à

marginalidade, ao socioeducativo ou mesmo andado em círculos, revisitando a pobreza, a marginalidade, a exclusão?

Nesse sentido, o pensamento de Foucault aplicado à educação provoca reflexões igualmente inquietantes, e por isso mesmo valiosas. A escola precisa repensar seu papel enquanto formadora de *sujeitos úteis e produtivos ao sistema econômico* para, quem sabe, formar sujeitos capazes de viver em paz consigo mesmos, com os outros, com o mundo que os cerca e do qual dependem. Isso envolve uma série de questões que fogem ao escopo deste estudo, mas, no que diz respeito a esse escopo, é urgente que a escola pública passe a considerar o socioeducativo como instância parceira e dê atenção especial a crianças e adolescentes que se mostrem mais suscetíveis às influências do mundo do crime, sem esquecer suas famílias. Por outro lado, cabe à universidade incluir na formação de professores temas relacionados ao Estatuto da Criança e do Adolescente como um todo e ao socioeducativo em particular.

No âmbito da aplicação das medidas socioeducativas, pareceu-nos urgente e necessário superar a condição de marginalidade que vive a educação nesse contexto. Sem desmerecer o papel da psicologia, do direito e da assistência social, é a educação quem pode, efetivamente, dotar o adolescente de ferramentas capazes de conduzi-lo a melhores condições de vida, empoderar-se e superar as armadilhas da exclusão e do mundo do crime. Isso exige um certo empoderamento da equipe pedagógica, que ela assuma o protagonismo na ação socioeducativa. Para tanto, porém, é necessário, conforme se apontou, que os professores recebam formação específica para atuação nessa área, com a implantação de cursos de especialização voltados para a socioeducação ou disciplinas na graduação que contemplem o ECA e os direitos da criança e do adolescente.

De forma mais ampla, porém, é necessário que a sociedade abrace a educação como caminho não apenas para preparar trabalhadores, mas para formar cidadãos conscientes, críticos, capazes de enxergar e respeitar o outro como ser humano, qualquer que seja sua condição e sua capacidade de responder as expectativas que sobre ele sejam depositadas.

Há que se entender a criança e o adolescente como seres – mais do que os adultos e os idosos – em construção, mas nem por isso incompletos ou incapazes. Cada criança é um ser completo dentro da sua especificidade de criança e pretender que ela pense ou aja como adulto é violentar essa condição. Cada adolescente ou jovem é, igualmente, um ser completo na sua condição juvenil, embora a completude do jovem não seja a mesma do adulto. Encarar e tratar crianças e adolescentes sob essa perspectiva implica em respeitar as especificidades naturais dessa condição que, ao adulto soam como limitações. A criança não é limitada porque não consegue ter o desempenho do adulto. O parâmetro para ela não é o adulto, mas outra criança, ou antes, ela mesma. Entender a condição peculiar do adolescente de pessoa em desenvolvimento implica em lidar com essa condição sem pretender transformá-la ou acelerar o processo. O jovem não *precisa* amadurecer para se transformar em adulto, mas tem o direito de viver a sua juventude com tudo que a caracteriza. Cabe ao adulto fornecer-lhe, ao jovem, o suporte para que essa vivência se dê em bases seguras, capazes de prevenir desvios que venham a comprometer seu futuro ou se refletir na sociedade. E isso deve ser feito também em função da sociedade, mas não apenas dela, tendo como foco a pessoa em desenvolvimento, cujo *desvio* lhe trará, pessoalmente, consequências que tendem a ser

especialmente danosas. Tende-se a viver a infância e a adolescência muito em função do que elas virão a ser, mas a *criança é*, o *adolescente é*, e isso precisa ser respeitado pela sociedade adulta e resguardado pela lei.

REFERÊNCIAS

- Abromovay, M., Castro; M. G., Pinheiro; L. C., Lima, F. S.; & Martinelli, C. C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: UNESCO, BID. Disponível em <https://bit.ly/3qryEFM>.
- Aching, M. C. (2013). *A mãe suficientemente boa: imaginário de mães em situação de vulnerabilidade social*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Disponível em <https://bit.ly/3H5JydN>.
- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos.
- Albuquerque, F. (2015). *Entre a crise de interpretação e a crítica: a hermenêutica como condição de possibilidade para o controle da internação-(des)medida*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Disponível em <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/7551>.
- Albuquerque, C. (2000). As Nações Unidas, a Convenção e o Comité. *Documentação e Direito Comparado* (83/84). Disponível em http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01835_PP-8384crianca.pdf.
- Alencar, I. P. (2017). *Adolescentes em conflito com a lei e direitos humanos: relações entre medidas socioeducativas e reintegração social*. (Tese de Doutorado, Universidade Católica de Brasília). Disponível em <https://bit.ly/3Yejsv4>.
- Alvarez, M. C. (1989). *A emergência do código de menores de 1927* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Disponível em <https://bit.ly/2SD320p>.
- Alves, F. B., & Kasmierczak, L. F. (2016). O direito penal diante da sociedade de risco: a criminalização motivada pelo medo. *Conpedi Law Review*, Uruguai, 2(4), 36 – 57. Disponível em <https://bit.ly/3xbJumS>.
- Andrade, M. S. & Barros, V. A. (2018). O jovem egresso da medida socioeducativa de internação: repercussões psicossociais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 70(1), 37-53. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000100004.
- Araújo, D., & Coutinho, I. A. S. (2007). 80 anos do Código de Menores Mello Matos: a vida que se fez lei. *Site: Conteúdo Jurídico*. Disponível em <https://bit.ly/2WTbbNv>.
- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.

- Assembleia Geral das Nações Unidas [ONU], (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em <https://uni.cf/2JbD9Rf>.
- Assis César, M. R. (1998). *A invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp).
- Azzi, R. (2011). Desengajamento Moral na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 208-219.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. In W. M. K. & J. L. Gewirtz (Ed.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1 - Theory, pp. 45-104). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annu Rev Psychol*, 52, 1-26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119, DOI: [10.1080 / 0305724022014322](https://doi.org/10.1080/0305724022014322).
- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (176 p.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G.; & Pastorelli, C., (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71 (2), 364-374.
- Baratta, A. (2003). Princípios do Direito Penal Mínimo – para uma teoria dos direitos humanos como objeto da lei penal. *Revista Doutrina Penal* (10-40), 623-650. Disponível em <https://bit.ly/3QtetBF>.
- Baratta, A. (2002). *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal – Introdução à sociologia do direito penal* (3ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Revan.
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño – Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos, Revista de Temas Sociales*. 16(29). Disponível em <file:///C:/Users/edmar/Downloads/Dialnet-ConvencionInternacionalDeLosDerechosDelNino-4347837.pdf>.
- Bartijotto, J., Tfouni, L., & Scorsolini-Comin, F. (2016). O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(14), 913-924. Disponível em <https://bit.ly/2ROyLrC>.
- Batista, N. (2007). *Introdução crítica ao direito penal brasileiro*. Rio de Janeiro, RJ: Revan.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.

- Bazzanella, S. L., & Borguezan, D. (2014, jan - jun). A administrabilidade jurídica da vida: desdobramentos biopolíticos da modernidade. *Meritum*, 9(1), 321-339. Disponível em <https://bit.ly/3cT1Bas>.
- Beccaria, Cesare (2006). Dos delitos e das penas. São Paulo, SP: Martin Claret,
- Bechara, A. E. (2017). *Teoria Geral do Direito Penal I* – Aulas USP. YouTube. Disponível em <https://bit.ly/3qrFmLK>.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y outro para desarmar. In Unicef e Ministério de Justicia de Chile (Eds.), *Justicia y derechos del niño* (pp. 9-21). Disponível em <https://bit.ly/3et6HdH>.
- Bentham, J., Miller, J., Perrot, M., & Werrett, S. (2008). *O panóptico* (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Beristain, A. (2000). *Nova criminologia à luz do direito penal e da vitimologia*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília/São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado.
- Bernal, A. O. & Martín, J. P. (2001). La didáctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta, Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 28(77), 99-109. Disponível em <file:///C:/Users/edmar/Downloads/Dialnet-LaDialecticaSaberpoderEnMichelFoucault-45498-1.pdf>.
- Bitencourt, C. R. (2016). *Tratado de Direito Penal 1 Parte Geral* (22a ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Bonalume, B. (2020). Atos infracionais reiterados: Trajetórias de vidas e fragmentos da (des)proteção social e do controle sociopenal (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”). Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/192259>.
- Braga, D. (2014). *Higiene, educação e assistência na experiência do Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1889)*. (Dissertação de Mestrado, Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ). Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/20460>.
- Bravo, O. (2010). Repensando Loïc Wacquant: do estado social ao estado penal – o nazismo está de volta? *Direito, Estado e Sociedade*. (36), 124-157.
- Busato, Paulo César (2015). *Direito penal: parte geral* (4a ed.). São Paulo, SP: Editora Atlas Ltda.
- Bush, C. A.; Mullis, R. L.; & Mullis, A. K. (2000). Differences in empathy between offender and nonoffender youth. *Journal of Youth and Adolescence*. 29(4), 467-478.
- Carmo, M. (2015). *A nova face do menorismo* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília). Disponível em <https://bit.ly/3cW1haW>.
- Carvalho, L. F., Filho (2004). Impunidade no Brasil: Colônia e Império. *Estudos Avançados*, 18(51), 181-194. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10007>.

- Carvalho, A. F. & Gallo, S. (2017). Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do Experimentum Scholae na busca de outro equipamento coletivo. *Educação Temática Digital*, v.19(4), 622-641. Disponível em <https://bit.ly/3Bt6FKM>.
- Casara, R. R. R. (2018). *Sociedade sem lei – Pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Casara, R. R. R. (2019). *Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Castillo, R., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>.
- Castro, C. (2000). *A Proclamação da República*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Castro, G. (2017). *Representações sociais de jovens de Goiânia: a negociação de sentidos em relação aos discursos midiáticos a respeito de si*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás). Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7819>.
- Cavalcanti, G. (2019). *A crise estrutural do capital e o encarceramento em massa: o caso brasileiro*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba). Disponível em www.bdttd.ibict.br/vufind/.
- Chauí, M. (2012). Democracia e sociedade autoritária. *Comunicação & Informação*, 15(2), 149-161.
- Civiletti, M. (1991). O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, (76), 31-40. Disponível em <https://bit.ly/3cNHgn3>.
- Código Criminal do Império do Brasil*, (1830). Recife, PE: Typographia Universal. Disponível em <https://bit.ly/3VMp7qR>.
- Código Philippino*. (1870). Ordenações e Leis do Reino de Portugal, recopiladas por mandado Del' Rey Dom Philippe I. Rio de Janeiro, RJ: Typ. do Instituto Philomathico. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo*. Câmara de Educação Básica. Disponível em <https://bit.ly/3eZ5cow>.
- Conselho Nacional de Justiça (2012). *Panorama Nacional – A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Brasília-DF. Disponível em https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf
- Conselho Nacional do Ministério Público. (2019). *Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros*. Brasília-DF. Disponível em

- https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/programas-socioeducativos_nos-estados-brasileiros.pdf.
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. (1934). Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Cossetin, M., & Lara, A. (2016). O percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: o período de 1920 a 1979. *Revista HISTEDEBR*, 16(67), 115-128. Disponível em <https://bit.ly/2RKJiUx>.
- Costa, P. F. (2016). *O conceito de ambivalência em D. W. Winnicott*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais). Disponível em <https://bit.ly/3QyMpNy>.
- Cruz, S. (2016). *Juventude e violência na compreensão de jovens: estudo sobre representações sociais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo).
- Dayrell, Juarez (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. Disponível em <https://bit.ly/3Ba3Uy0>.
- Dazzani, M. V. M.; Cunha, E. O.; Luttigards, P. M.; Zucoloto, P. C. S. V.; & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 18 (3), 421-428. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>.
- Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854* (1854). Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>.
- Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890*. (1890). Promulga o Código Penal. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em <https://bit.ly/3scsIBo>.
- Decreto n. 1.313, de 17 de janeiro de 1891*. (1891). Rio de Janeiro, RJ. Disponível em <https://bit.ly/3CVPBOx>.
- Decreto n. 145, de 11 de julho de 1893*. (1893). Autorisa o Governo a fundar uma colonia correccional no proprio nacional Fazenda da Boa Vista, existente na Parahyba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, e dá outras providencias. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em <https://bit.ly/3Di5Dn4>.
- Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927*. (1927). Rio de Janeiro, RJ. Código de Menores Mello Mattos. Disponível em <https://bit.ly/2TFz3Cx>.
- Decreto-lei n. 3.799, de 5 de novembro de 1941*. (1941). Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em <https://bit.ly/2VeQtd6>.

- Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.* (1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília, DF. Disponível em <https://bit.ly/3szjP5b>,
- Decreto n. 19.402, de 14 de novembro,* (1930). Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em <https://bit.ly/2KlsIcZ>.
- Decreto n. 19.890, de 18 de abril, Lei Francisco Campos* (1931). Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em <https://bit.ly/2L7XxDL>.
- Del Priori, M. (2010). *História das Crianças no Brasil* (2a ed.). São Paulo, SP: Editora Contexto.
- De Vitto, R. (2005). Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos. In C. Slakmon, R. De Vitto, & R. Gomes Pinto (Orgs.) *Justiça Restaurativa* (pp. 41-52). Disponível em <https://bit.ly/3RSA1cg>.
- Dias, E. O. (2002). A trajetória intelectual de Winnicott. *Natureza Humana*, 4(1), 111-156. Disponível em <https://bit.ly/3RTZlCj>.
- Dias, E. O. (2017). Família e amadurecimento: do colo à democracia. *Revista Natureza Humana*, 19(2), 144-162. Disponível em
- Digiácomo, M., & Digiácomo, I. (2017). *Estatuto da criança e adolescente anotado e interpretado* (7a ed.). Curitiba, PR: Ministério Público do Estado do Paraná - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. Disponível em <https://bit.ly/2Q3k074>.
- Efron, S. E. (2008). Educação moral entre esperança e desesperança: o legado de Janusz Korczak. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 39-62. Doi: 10.1111/j.1467-873X.2007.00397.x.
- Faleiros, V. P. (1995). Infância e Processo Político no Brasil. In F. Pillotti, & I. Rizzini (Orgs.), *A arte de governar crianças* (pp. 47-98). Rio de Janeiro, RJ: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora.
- Farrington, D. P. (2002). Fatores de risco para a violência juvenil. In E. Debarbieux & C Blaya (Orgs.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. UNESCO. Disponível em <https://bit.ly/3QAY8zR>.
- Farrington, D. P. (2007). 2 Origins of Violent Behavior over the Life Span. In D. J. Flannery; A. T. Vazsonyi & I.D. Waldman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (pp. 19-48). Cambridge University Press.
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*. 26 (1), 215-228. DOI: 10.9788/TP2018.1-09Pt.
- Fernandes, M. V. R., & Alvarenga, M.S. (2021). Paulo Freire na EJA: uma pedagogia para os esfarrapados do mundo. *Revista de Educação Popular [S. I.]*, 332-348. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/59727>.

- Fernandes, S. (2019). Sociologia da juventude – olhares interdisciplinares e intertemáticas. *Contemporânea*, 9(2), 339-350. Disponível em <https://bit.ly/3f2VZLW>.
- Ferrajoli, L. (2002). *Direito e Razão - Teoria do Garantismo Penal* (6a ed.). São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais Ltda.
- Férriz, L., Sobral, J., & Gómez, A. J. (2018a). Empatía y delincuencia juvenil: Un meta-análisis sobre la relación. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 9(1), 1-16. Disponível em <https://doi.org/10.23923/j.rips.2018.01.011>.
- Férriz, L., Sobral, J., & Gómez, A. J., (2018b). Moral reasoning in adolescent offenders: A meta-analytic review. *Psicothema*, 30(3), 289-294. doi: 10.7334/psicothema2017.378.
- Férriz, L., Sobral, J., Gómez, A. J., & Sánchez, M. P. (2019). Desconexión moral y delincuencia juvenil severa: metaanálisis de su Asociación. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 51(3), 162-170. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.3>.
- Flores, J. (2007). Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930. *Historia (Santiago)*, 40(1), 129-164. Disponível em <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942007000100005>.
- Foucault, Michel (1997). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, Território, População*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2009). *Do governo dos vivos*. e-Book. Centro de Cultura Social.
- Freire, M., & Leony, V. (2011). A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). *História, Ciência, Saúde-Manguinhos*, 18(1), 199-225. Disponível em <https://bit.ly/3x1YXWx>.
- Freire, P. (1981). *Ação Cultural para a liberdade* (5a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. Campinas, SP: Autores Associados/Cortez.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freitas, R. (2017). *Sistema punitivo e justiça restaurativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na socioeducação*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará). Disponível em www.bdt.d.ibict.br/vufind/.
- Gabeira, F. (1981). *O crepúsculo do macho* (16a ed.). Codecri.
- Gadotti, M. (2009). *Educação de Adultos como Direito Humano*. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Garrido de Paula, P. (2006). Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. In ILANUD, ABMP, SEDH, & UNFPA (Eds.), *Justiça, adolescente e ato infracional: sociedade e responsabilização* (pp. 25-48). ILANUD. Disponível em <https://bit.ly/3D5wqDE>.

- Garrido, V., Stangeland, P., & Redondo, S. (2001). *Principios de Criminología* (2a ed). Tirant lo blanch.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, SP: Editora Perspectiva.
- Gonçalves, P. (2010). A era do humanitarismo penitenciário: as obras de John Howard, Cesare Beccaria e Jeremy Bentham. *Revista da Faculdade de Direito do UFG*, 33(1), 9-17. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rfd.v33i1.9792>.
- Grosso. (2004). Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do COGEIME*, 13(25), 9-22. Disponível em <https://bit.ly/3BaCTu3>.
- Grosso, L. A. (2009). O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. *Estudos de Sociologia*, 14(26), 37-50. Disponível em <file:///C:/Users/edmar/Downloads/a2v14n26.pdf>.
- Grosso, L. A. (2015a). Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. *Revista Em Tese*, 12(1), 4-33. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n1p4>.
- Grosso, L. A. (2015b). Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 567-579. Disponível em <https://bit.ly/3RWh88k>.
- Grosso, L. A. (2016). Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas no Brasil contemporâneo. *Revista de Políticas Públicas*, 20(1), 383-402. Disponível em <https://bit.ly/3xgZiVs>.
- Grosso, L. A. (2017). *Introdução à Sociologia da Juventude*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Gualberto, J. G. (2011). *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Minas Gerais). Disponível em <https://bit.ly/3BLPzJv>.
- Guerra, A. (2017). Educar para a cidadania: nas fronteiras da socioeducação. *Curriculo sem fronteiras*, 17(2), 260-274. Disponível em <https://bit.ly/2OL1bAJ>.
- Guralh, S. A. (2010). A socioeducação na dinâmica de afirmação dos direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Revista Emancipação*. 10(1) 351-359. DOI <http://dx.doi.org/10.5212/Emancipacao.v.10i1.351359>.
- Hadad, S. (1987). *Ensino Supletivo no Brasil – Estado da arte*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.
- Hart, C. (2014). *Um preço muito alto*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Horst., C. H. M. & Colombi, B. L. P. (30 de outubro a 3 de novembro de 2019). *Se não a família, o que?: Limites postos à socioeducação em relação a jovens entre dezoito e vinte e um anos* [Artigo]. 16º Congresso Brasileiro de Assistência Social, Brasília(DF). <https://bit.ly/3FhbKsA>.

- Hunt, L. (2009). *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Rio de Janeiro-RJ: Companhia das Letras.
- Hulsman, L. & De Celis, J. (1993). *Penas perdidas – O sistema penal em questão*. Luam Editora Ltda.
- Iglesias, F. (2008). Desengajamento moral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 165-176). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Brasília, DF. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020). *Atlas da Violência 2020*. Brasília, DF: Ministério da Economia. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116.riatlasdaviolencia2020>.
- Jacques, L. G. L. (2021). *Justiça restaurativa e socioeducação em meio aberto: desafios e contribuições face ao punitivismo no Brasil*. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Disponível em <https://bit.ly/3PhRIHj>.
- Jolliffe, D., & Farrington, D., (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71. Doi:10.1016/j.adolescence.2010.02.001.
- Julião, E. (2017). Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. *Trabalho & Educação*, 26(1), 117-133. Disponível em <https://bit.ly/2zbJKUS>.
- Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. (1871). Brasília, DF. Disponível em <https://bit.ly/2F8wRPh>.
- Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. (1937). *Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública*. Brasília, DF. Disponível em <https://bit.ly/3TEUDEFJ>,
- Lei n. 947, de 29 de dezembro de 1902. (1902). Reforma o serviço policial no Distrito Federal. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://bit.ly/3MPobOy>.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. (1967). Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF. Disponível em

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <https://bit.ly/IUTp5S>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. (2012) Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF. Disponível em <https://bit.ly/1MDuv96>.

Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. (2013). Estatuto da Juventude, Atos Internacionais e Normas Correlatas. Brasília, DF. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Lemos, C. M. (2018). *Foucault e o abolicionismo penal*. (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Disponível em www.bdtb.ibict.br/vufind/.

Liebel, M. (2009). Sobre la Historia de los Derechos de la Infancia. In M. Liebel & M. Martínez Muñoz (Eds.), *Infancia y derechos humanos* (pp. 23-40). Lima, Peru: IFEJANT. Disponível em <https://bit.ly/3xfCghI>.

Lombroso, C. (2007). *O homem delinquente*. Ícone.

Luengo, M. A., Sobral, J., Romero, E., & Fraguera, G. (2002). Biología, personalidad y delincuencia. *Psicothema*. 14. Disponível em <https://bit.ly/3VPsRZ7>.

Machado, L. D. L., & Guimarães, R. S. (2017). Direito Penal no contexto da sociedade de risco: um desafio da pós-modernidade. *Revista de Direito Penal, Processo e Constituição*. 3(1), 1-16. Disponível em <https://bit.ly/3qnkgby>.

Machado da Silva, L.A. (1999). Criminalidade violenta: por uma nova perspectiva de análise. *Revista de Sociologia e Política*, 13, 115-124. Disponível em <https://bit.ly/3eXOm9l>.

Machado da Silva, L. A. (2004). Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, 19(1), 53-84. Disponível em <https://bit.ly/3SpoEIJ>.

- Maneiro, L., Gómez, X. A., & Sobral, J. (2017). Análise da conduta antisocial nos adolescentes expostos á violencia familiar. *Cadernos de Psicología*, 35, 99-114. Disponível em <https://cadernos.copgalicia.gal/caderno-35?idioma=gl>.
- Marchioli, P. T. O. & Fulgencio, L. (2013). O Complexo de Édipo nas obras de Klein e Winnicott: comparações. *Ágora*, XVI(1), 106-118. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1516-14982013000100007>.
- Marineli, F. (2017). *O pensamento de Antônio Delfim Netto e o milagre econômico brasileiro (1968-73)*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Disponível em <https://bit.ly/3QDpEYx>.
- Melo, T. A., & Souza, E. M. (2019). A Socioeducação como Dispositivo de Poder Disciplinar: Histórias Vividas. *IBEPES Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*. 18(3), 349-370. DOI:10.21529/RECADM.2019015.
- Méndez, E. (1994). La legislación de menores en América Latina: una doctrina en situación irregular. In E. Méndez, *Derecho de la Infancia-adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral* (pp. 141-154). Forum Pacis. Disponível em <https://bit.ly/3TSy0Oj>.
- Méndez, E. (1999). Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. In Unicef e Ministério de Justicia de Chile (Ed.), *Justicia y derechos del niño* (pp. 23-43). Disponível em <https://bit.ly/3et6HdH>.
- Mendez, E. (2000). *Adolescentes e Responsabilidade Penal: um debate latino-americano*. Porto Alegre: Ministério Público/Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. Disponível em <https://bit.ly/3qz1vYw>.
- Méndez, E. (2001a). Legislaciones infanto-juveniles en América Latina: modelos y tendencias. In *Derechos de la niñez y la adolescência – Antología*. San José, Costa Rica: Unicef. Disponível em <https://uni.cf/3D2h29f>.
- Méndez, E. (2001b). De menores a ciudadanos: política social para la infancia bajo la doctrina de protección integral. In *Derechos de la niñez y la adolescência – Antología*. San José, Costa Rica: Unicef. Disponível em <https://uni.cf/3D2h29f>.
- Méndez, E. (2001c). Prehistoria e historia del control sociopenal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina. In *Derechos de la niñez y la adolescência – Antología*. San José, Costa Rica: Unicef. Disponível em <https://uni.cf/3D2h29f>.
- Méndez, E. G. (2006). Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de la infancia? In ILANUD, ABMP, SEDH, & UNFPA (Eds.), *Justiça, adolescente e ato infracional: sociedade e responsabilização* (pp. 7-23). São Paulo, SP: ILANUD. Disponível em <https://bit.ly/3D5wqDE>.
- Mião, J. (2018). *Análise e avaliação de políticas públicas voltadas a adolescentes autores de atos infracionais: o que é preconizado e o que é garantido na atualidade*. (Dissertação de Mestrado,

- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP). Disponível em <https://bit.ly/3DwlTBF>.
- Millie, A. (2009). *Anti-social Behaviour*. Mc Graw Hill, Open University Press.
- Minahim, M. A. (1992). *Direito penal da emoção: a inimizabilidade penal do menor*. Editora Revista dos Tribunais.
- Minayo, M. C. S., (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa Social, teoria, método e criatividade* (pp. 9-28). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. (2011). A Condição juvenil no século XXI. In M. C. S. Minayo; S.G. Assis; & K. Njaine (Orgs.), *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros* [online] (pp. 17-43). Editora FIOCRUZ. Disponível em <https://bit.ly/3DfAuB0>.
- Ministério da Saúde (2005). *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília, DF. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf.
- Ministério dos Direitos Humanos (2018). *Levantamento anual Sinase 2015*. Brasília, DF. Disponível em <https://bit.ly/2RKAVb>.
- Ministério da Justiça e Segurança Pública (2017). *Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN*. Brasília, DF. Disponível em <file:///C:/Users/edmar/Downloads/Infopen-jun-2016.pdf>.
- Misse, M. (2006). *Crime e Violência no Brasil Contemporâneo*. Editora Lumen Juris.
- Misse, M. (2019). (Comentários sobre) O enigma da acumulação social da violência no Brasil. *Journal of Illicit Economies and Development*, 1(2). Doi: <https://doi.org/10.31389/jied.32>.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Santiago de Chile: Editorial Andres Bello.
- Moraes, A. (2010). Caso B: a experiência da perda do concernimento e a importância da análise. *Natureza Humana* 12(1), 231-258. Disponível em <https://bit.ly/3qx5PHO>.
- Nunes, T. G. R; Pontes, F. A. R.; Silva, L. I. C; & Dell’Aglia, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. V. 18 (2). 203-210.
- Obermann, M. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37, 133-144. Disponível em <http://dx.doi:10.1002/ab.20378>.
- Ocaña, E. M. (2008). *A sabedoria de integrar a sombra*. Fundação Betânia.
- O’Donnell, D. (2001). La Convención sobre los Derechos del Niño: estructura y contenido. In: In: *Derechos de la niñez y la adolescência – Antología*. Unicef. Disponível em <https://www.unicef.org/costarica/media/876/file/Derechos%20de%20la%20Ni%C3%B1ez%20y%20Adolescencia:%20Antolog%C3%ADa.pdf>.

- Olic, T. B. (2019). *Família acolhedora: contribuições de Winnicott sobre a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento infantil*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22566>.
- Oliveira, S. M. (1999). A Moral Reformadora e a Prisão de Mentalidades: Adolescentes Sob o Discurso Penalizador. *Perspectiva*, 13(4), 75-81. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a07.pdf>
- Oliveira, T. (2016). *Mecanismos sociais de decisões judiciais: um desenho misto explicativo sobre a aplicação da medida socioeducativa de internação* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Disponível em <https://bit.ly/2FsdCly>.
- Ortiz, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 7(2), 587-619. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n2/v7n2a02.pdf>.
- Osório, L. C. (1992). *Adolescente hoje*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros (Orgs.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 9-24). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Passetti, E. (2010). Crianças carentes e políticas públicas. In M. Del Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (2a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Paula, L. (2015). Da “questão do menor” à garantia de direitos – discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. *Civitas, Revista Científica de Sociologia*. 15(1), 27-43. Disponível em <https://bit.ly/3qwl4ki>.
- Peixoto, R. A.; Aguiar, A. P. G.; Silva, F. G. A.; Bezerra, M. F.; & Peixoto, K. L. V. (2020). Conceituando juventude(s) a partir de um diálogo com a síntese de indicadores sociais. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 47947-47955. DOI:10.34111/bjdv6n7-439.
- Pereira, B. L. & Horst, C. H. M. (2021). Familismo e juventude: notas sobre o trabalho com jovens na socioeducação. *Argumentum*, 13(1), 199-212. Disponível em <https://www.periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/28644/23399>.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. CEPAL/ECLAC. Disponível em <https://bit.ly/3qqNT1N>.
- Pinheiro, L. (2014). *O magistrado paternal: o Juiz Mello Mattos e a assistência e proteção à infância (1924-1933)* (Tese de Doutorado, Fundação Oswaldo Cruz). Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/17808>.
- Pinho, R. R. (1973). *História do Direito penal brasileiro*. São Paulo, SP: Edusp.
- Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006. (2006). Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do

Adolescente. Brasília, DF: Conanda. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>

Resolução n. 03, de 16 de fevereiro de 2018. (2018). Estabelece as diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica no Estado de Goiás e outras providências. Conselho Estadual de Educação/Conselho Pleno. Disponível em <https://www.cee.go.gov.br/files/RESOLUCAO-CEE-CP-N-03-2018.pdf>.

Reyes, P. (2017). Elpanóptico de Bentham y la instrumentalización de los derechos humanos. *Universitas Philosophica* (68). Disponível em <https://bit.ly/3BuxXSi>.

Ribeiro, A. A., Saldanha, T., Simonini, M., Francisco, A., Dos Santos, M. & Dotta, A. (2018, outubro). Uma análise da escolaridade da população carcerária do Brasil: um estudo a partir dos dados do Infopen 2017. In *Anais do XIV EVINCI* (p. 52), Curitiba, PR.

Rizzini, I. (1995a). Crianças e Menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. In F. Pillotti & I. Rizzini (Orgs.), *A arte de governar crianças* (pp. 99-168). Rio de Janeiro-RJ: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora.

Rizzini, I. (1995b). Meninos Desvalidos e Menores Transviados: a Trajetória da Assistência Pública até a Era Vargas. In F. Pillotti & I. Rizzini (Orgs.), *A arte de governar crianças* (pp. 243-288). Rio de Janeiro-RJ: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora.

Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil*. PUCRio/Loyola.

Rocco, C. (2010). *Contribuições da teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott para o atendimento socioeducativo ao adolescente privado de liberdade*. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP). Disponível em <https://bit.ly/3BaBbJe>.

Rodrigues, E. (2016). *A cultura punitiva na modernidade tardia: um estudo das racionalidades legislativas do sistema penal brasileiro*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco) Disponível em www.bdt.d.ibict.br/vufind/.

Rodrigues-Magariños, F. (2005). Crónica de la vida de John Howard, alma mater del derecho penitenciario. *Anuário de Derecho Penal y Ciencias Penales (ADPCP)*, tomo LVIII.

Rosemberg, F., & Mariano, C. (2010). A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141) 693-728. Disponível em <https://bit.ly/3B3E7Yd>.

Roxin, C. (2006). *Estudos de direito penal*. Renovar.

Rusche, G., & Kirchheimer, O. (2004). *Punição e estrutura social* (2ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Revan.

Santos, J. (2001). O adolescente infrator e os direitos humanos. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos* (2), 90-99. Disponível em <https://bit.ly/3qp3wqj>.

- Santos, M. A. C. (2010). Criança e criminalidade no início do século XX. In M. del Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (2a ed.). São Paulo, SP: Contexto. Formato Digital.
- Saraiva, J. (2012). Legem habemus! O SINASE agora é lei. *Criança e Adolescente – Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público-RS* (06). Disponível em <https://bit.ly/3QyZ9ng>.
- Saraiva, J. B. (2016). *Adolescente e responsabilidade penal* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado Editora.
- Sartorelli, F. (2020). *Questões em justiça juvenil*. Curso On line. Introcrim.
- Schuchter, T. M. & Carvalho, J. M. (2017, Março, 9-10). *A produção da SECADI e a Base Nacional Comum Curricular: entre reminiscências e ausências*. IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação – ANPAE/ES. Vitória, Espírito Santo.
- Scisleski, A. C. C.; Bruno, B. S., Galeano, G. B.; Santos, S. N.; & Silva, J. L. C. (2015). Medida socioeducativa de internação: estratégia punitiva ou protetiva? *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 505-515. Disponível em <https://bit.ly/3BPTnJJ>.
- Secretaria Nacional de Juventude. (2014). *Estação Juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude*. Brasília, DF. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/politicas%20de%20juventude1.pdf>
- Secretaria Nacional de Juventude (2018). *Plano Nacional de Juventude: proposta de atualização da minuta do Projeto de Lei n. 4.530/2004*. Brasília, DF. Disponível em <https://observatoriodejuventude.fortaleza.ce.gov.br/index.php/acervo/estudos-e-pesquisas/250-plano-nacional-de-juventude-por-uma-politica-de-estado-para-a-juventude>.
- Shecaira, S. S. (2015). *Sistema de Garantias e o Direito Penal Juvenil* (2a ed.). São Paulo, SP: Revista dos Tribunais.
- Shecaira, S. S. (2018). *Criminologia* (7a ed.). São Paulo, SP: Revista dos Tribunais.
- Sierra López, M. (2007). Arquitectura y sistemas penitenciarios. *Revista General de Derecho Penal* (8). Disponível em <https://bit.ly/3qsQqbK>.
- Silva, E., & Guerresi, S. (2003). *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil*. Brasília: IPEA (Texto para Discussão 979).
- Silva, L., & Correia, R., Jr. (2014). O Sistema Prisional – Entre sua História, seus Conceitos, a Perpetuação da Defesa Social e Sua Crise. *Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics*, 3(4), 337-348. Disponível em <https://www.bjfs.org/bjfs/bjfs/article/view/517/2188>.
- Soares, L. (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*. (47), 83-100.

- Soares, L., & Galvão, A. M. O. (2005). Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In M. Stephanou & M. H. C. Bastos (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil. Vol. III – Século XX*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Souza, G., & Cordeiro, A. (2015). Os primeiros Congressos Americanos da Criança e a panamericanização dos debates sobre a infância (1916 a 1922). *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), 5-28. Disponível em <https://bit.ly/3AURSbz>.
- Sposato, K. B. (2011). *Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia). Disponível em <https://bit.ly/3exBwhm>.
- Sposato, K. B. (2013). *Direito penal de adolescentes: elementos para uma teoria garantista*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Stancik, M. A. (2009). Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. *Publicatio*, 13(1), 45-62. Disponível em <https://bit.ly/3AWJAQL>.
- Tolan, P. H. (2007). Understanding Violence. In D. J. Flannery; A. T. Vazsonyi & I.D. Waldman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (pp. 5-18). Cambridge University Press.
- Trancoso, A. E. R., & Oliveira, A. A. S. (2016). Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 11(2), 278-294. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v11n2/02.pdf>.
- Ujiie, N., & Pietrobon, S. (2008). Considerações acerca do movimento a favor da infância no Brasil. *Cadernos do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM)*, 16(2), 335-341. Disponível em <file:///C:/Users/edmar/Downloads/mariamarce,+650-1972-1-PB.pdf>.
- Valente, F., & Oliveira, M. (2015). Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(3), 853-870. Disponível em <https://bit.ly/2OOIE7V>.
- Vavassori, M. B. (2016). *Da memorização à redução da maioria penal: uma análise da produção de jovens ban(d)idos*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/172580>.
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Wacquant, L. (2003). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Carioca de Criminologia, Editora Revan.
- Wacquant, L. (2012). A tempestade global da lei e ordem: sobre punição e neoliberalismo. *Revista de Sociologia e Política*, 20(41). Disponível em <https://bit.ly/3RQqBxL>.

- Wacquant, L. (2013). Explorando a metaprisão. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito* (2) 274-280. Disponível em <https://bit.ly/3B5Z7xj>.
- Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da Violência 2014 – Os jovens do Brasil*. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Disponível em <https://bit.ly/3B571QV>.
- Wedy, M. T. (2013). Alguns desafios do direito penal na sociedade de risco. *Revista Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, 5(1), 65-73. Disponível em <file:///C:/Users/edmar/Downloads/Dialnet-AlgunsDesafiosDoDireitoPenalNaSociedadeDeRisco-5007581.pdf>.
- Winnicott, D. (1983). Enfoque pessoal da contribuição kleiniana. In D. Winnicott, *O Ambiente e os Processos de Maturação* (pp. 156-162). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Winnicott, D. (2005). *Privação e delinquência*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Witzel, W. (2018). *Plano de governo Wilson Witzel*. Coligação Ordem mais progresso. Disponível em <https://bit.ly/2w5BF1T>.
- Zaffaroni, E. R., Slokar, A., & Alagia, A. (2002). *Derecho Penal: Parte General*. Buenos Aires, Argentina: Ediar Sociedad Anónima Editora, Comercial, Industrial e Financeira. Disponível em file:///C:/Users/edmar/Downloads/Zaffaroni_Eugenio_Raul_Derecho_Penal_Par-1.pdf.
- Zaffaroni, E. R. (2014). *O inimigo no direito penal*. Rio de Janeiro, RJ: Revan.
- Zaffaroni, E. R. & Pierangeli, J. H. (2015). *Manual de direito penal brasileiro: parte geral*. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais.
- Zaffaroni, E. R., Slokar, A., & Alagia, A. (2007). *Manual de Derecho Penal* (2a ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediar.
- Zaluar, A. (1994). *A máquina e a revolta – as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Zenerato, J. & Parra, C. R. (2018). Filhos do cárcere e suas consequências psicológicas. *Psicologia.pt – o portal dos Periódicos*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1254.pdf>.

ANEXOS

ANEXO A

A - Autorização do IFG – Câmpus Anápolis



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o servidor **Edmar Camilo Cotrim**, matrícula SIAPE: 1088440, portador do CPF: 289.226.381-68, servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis, exerce a função de coordenador(a) do Projeto de Pesquisa intitulado: *"A Educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE/Anápolis"* com previsão de realização durante o período de 23/08/2019 a 23/08/2022, conforme aprovação na reunião do Conselho Departamental na data 23/08/2019.

Anápolis, 13 de dezembro de 2022.

(assinado eletronicamente)

Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Jacques Elias de Carvalho
Portaria 294, de 17 de fevereiro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por:

• Jacques Elias de Carvalho, GERENTE - GEM - ANA-GRPE, em 13/12/2022 16:52:06.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 13/12/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 155263

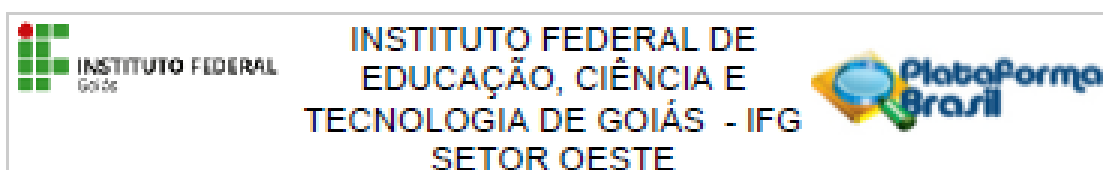
Código de Autenticação: 7d24e005ed



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Avenida Pedro Ludovico, s/ nº, Remy Cury, ANÁPOLIS / GO, CEP 75131-457
(62) 3703-3356 (ramal: 3356), (62) 3703-3359 (ramal: 3359)

ANEXO B

B – Parecer Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de Intervenção no Case/Anápolis(GO)

Pesquisador: EDMAR CAMILO COTRIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28322819.4.0000.8082

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.923.723

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: "A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de Intervenção no Case/Anápolis(GO)".

Pesquisador: EDMAR CAMILO COTRIM.

Versão: 2.

CAAE: 28322819.4.0000.8082.

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG Setor Oeste

Objetivo da Pesquisa:

"Este estudo tem por objeto analisar a Intervenção pedagógica desenvolvida junto ao Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO), com o propósito final de propor linhas de Intervenção que possam ser aplicáveis ao CASE Anápolis e a outras Instituições similares." (Projeto básico. Item: Resumo)

"Analisar a Intervenção pedagógica feita junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO)." (Projeto básico. Item: Objetivo Primário)

"Analisar as variáveis familiares, escolares e criminológicas dos adolescentes internos no CASE-

Endereço: Rua C-198 Quadra 500

Bairro: SETOR OESTE

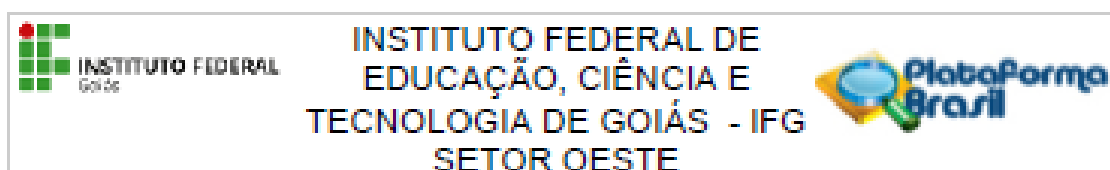
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3237-1821

CEP: 74.270-040

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

Anápolis" (Projeto básico. Item: Objetivo Secundário)

"Estudar o perfil psicossocial dos adolescentes estudados e sua relação com os delitos cometidos" (Projeto básico. Item Objetivo Secundário)

"Analisar a proposta pedagógica do SINASE e sua aplicação no CASE –Anápolis" (Projeto básico. Item Objetivo Secundário)

"Estudar as características dos programas eficazes de intervenção socioeducativa com menores infratores." (Projeto básico. Item Objetivo Secundário)

"Propor linhas de intervenção pedagógica para jovens em conflito social aplicáveis no CASE-Anápolis e em instituições similares." (Projeto básico. Item Objetivo Secundário)

Parecer: atende à legislação.

O projeto de pesquisa está de acordo com a Norma Operacional do CNS 001/2013, Item 3.4.1, Indiso 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3. Avaliação dos riscos e benefícios

a) Riscos:

"...há o risco de eles não se sentirem à vontade para participar." (Projeto básico. Item: Riscos)

"Nesse caso, será assegurado a todos eles que seus dados pessoais serão preservados e em hipótese alguma divulgados. Além disso, eles terão toda a liberdade para participar ou não da pesquisa." (Projeto básico: Riscos)

"Outro risco, em relação ao questionário dos jovens, é de que eles encontrem dificuldades em ler e interpretar esse questionário, uma vez que é muito comum entre eles alta distorção idade/série e também dificuldades de leitura e interpretação" (Projeto básico: Riscos)

"Para isso, procurar-se-á deixá-los à vontade e acompanhar sua leitura a fim de dirimir possíveis dúvidas" (Projeto básico, Item: Riscos)

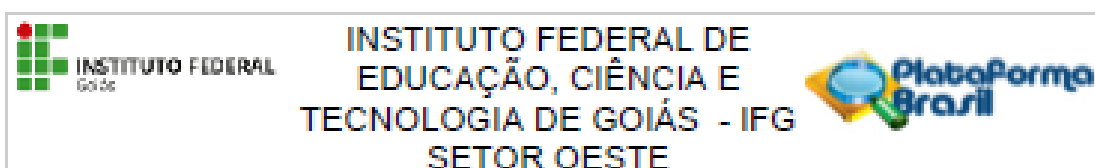
"Em relação aos professores que atuam com eles, para os quais se pretende também a aplicação de questionário e observação participante das aulas, há o risco de eles se sentirem intimidados pela figura do pesquisador, que pode ser visto como uma espécie de "fiscal" do seu trabalho." (Projeto básico, Item: Riscos)

"Nesse caso, também procurar-se-á deixar claro a confidencialidade dos dados de todos,

Endereço: Rua C-198 Quadra 500
Bairro: SETOR OESTE
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3237-1821

CEP: 74.270-040

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

assegurando que nenhuma informação que possa de alguma forma comprometer a reputação profissional deles será divulgada, deixando claro a proposta da pesquisa" (Projeto básico, Item: Riscos)

"Sua participação acarreta riscos mínimos de constrangimento, ficando a seu critério responder ou não as questões feitas" (TALE, Item: Informações Importantes sobre a pesquisa)

b) Benefícios:

"A partir da conclusão da pesquisa, espera-se propor intervenções pedagógicas que resultem em um melhor desempenho acadêmico dos jovens assistidos e seu consequente maior empoderamento." (Projeto básico, Item: Benefícios)

"A sua participação implica em benefícios indiretos, para a construção do conhecimento acerca da problemática que se pretende investigar..." (TALE, Item: Informações Importantes sobre a pesquisa)

Parecer: atende à legislação.

O projeto de pesquisa obedece a Resolução CNS 466/2012, capítulo V, itens V.3, V.6 e V.7 e a Resolução CNS 510/2016, capítulo IV, artigos 19 e 21 e seus respectivos parágrafos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1) Tema e objeto da pesquisa

"O atendimento educacional para jovens infratores que cumprem medidas socioeducativas é questão preocupante e sobre a qual há poucos estudos no Brasil. Este estudo tem por objeto analisar a intervenção pedagógica desenvolvida junto ao Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO), com o objetivo final de propor linhas de intervenção que possam ser aplicáveis ao CASE Anápolis e a outras instituições similares." (Projeto Detalhado, Item: Resumo)

"O atendimento a adolescentes infratores com vistas a sua reabilitação e reinserção social não é tarefa simples... e tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores..." (Projeto Detalhado, Item: Apresentação)

"Atualmente no Brasil, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o chamado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é quem rege as sanções aplicadas a crianças e adolescentes quando cometem

Endereço: Rua C-198 Quadra 500

Bairro: SETOR OESTE

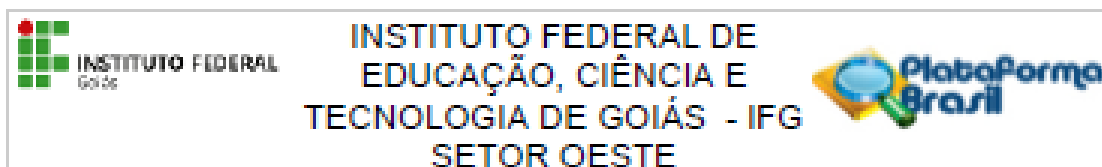
CEP: 74.270-040

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3237-1821

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

atos infracionais." (Projeto Detalhado. Item: Apresentação)

"Essa lei define como crianças as pessoas com até doze anos de idade incompletos e como adolescentes aqueles que apresentem entre doze e dezoito anos incompletos. Quando cometem algum ato infracional, os componentes desse grupo estão submetidos a um processo especial de responsabilização por meio das chamadas medidas socioeducativas, que são aplicadas em unidades socioeducativas (USEs), que são subordinadas aos governos estaduais." (Projeto Detalhado. Item: Apresentação)

"a reeducação de adolescentes que cometem atos infracionais não é tarefa simples, mas que é possível elaborar programas de intervenção e ser otimistas quanto a seus resultados... um dos caminhos mais promissores para essa reeducação o desenvolvimento de competência social." (Projeto Detalhado. Item: Apresentação)

"...os jovens que cumprem medidas judiciais necessitam, principalmente, aprender novas formas de pensar a realidade e atuar sobre ela, ou seja, precisam de programas que os habilite a solucionar problemas sem recorrer à violência e desenvolver suas habilidades sociais." (Projeto Detalhado. Item: Apresentação)

"...Programa del Pensamiento Prosocial como o mais exitoso, no enfrentamento do desafio que é a reabilitação de jovens infratores, justamente por se basear no desenvolvimento das habilidades sociais, o que pode ser uma alternativa também para os jovens brasileiros." (Projeto Detalhado. Item: Apresentação)

Parecer: atende à legislação.

O projeto de pesquisa está de acordo com a Norma Operacional do CNS 001/2013, item 3.4.1, Incisos 1 e 2.

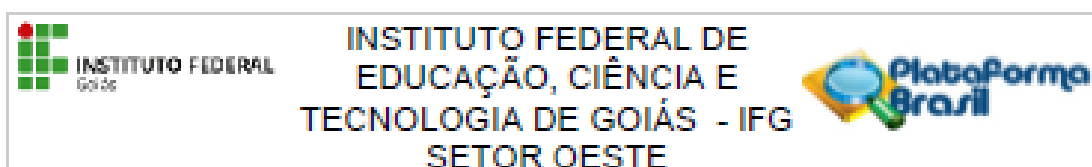
2) Relevância social

"O atendimento educacional para adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas é questão preocupante e sobre a qual há poucos estudos no Brasil. Este estudo tem por objeto analisar a intervenção pedagógica desenvolvida junto ao Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO), com o propósito final de propor linhas de intervenção que possam ser aplicáveis ao CASE Anápolis e a outras instituições similares" (Projeto Básico. Item: Resumo)

Endereço: Rua C-198 Quadra 500
Bairro: SETOR OESTE
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3237-1821

CEP: 74.270-040

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.733

Parecer: atende à legislação.

O projeto de pesquisa adequa-se ao previsto na Norma Operacional do CNS 001/2013, Item 3.4.1, Inciso 3 e na Resolução CNS 456/2012, capítulo III, Item III.1, alínea d.

3) Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta

"A pesquisa a ser desenvolvida seguirá a metodologia qual-quantitativa, partindo de um estudo de caso... e servindo-se dos seguintes instrumentos para coleta de dados: questionário para os jovens internos no CASE e seus familiares, por meio do qual se buscará identificar as variáveis familiares, escolares e criminológicas dos adolescentes pesquisados; escalas Likert para analisar o perfil psicossocial dos adolescentes estudados; análise documental de proposta pedagógica do SINASE e do CASE e realização de entrevistas em profundidade com os membros da equipe pedagógica do CASE; observação participante nas aulas ministradas aos adolescentes do CASE." (Projeto detalhado; Item: Material e Método)

"A pesquisa terá como amostra todos os adolescentes internos no CASE Anápolis, suas famílias e os profissionais que trabalham com a socioeducação na Instituição." (Projeto detalhado; Item: Material e Método)

"A Investigação se desenvolverá em três grandes fases, subsequentes e interrelacionadas. 1ª fase – Revisão bibliográfica e análise documental sobre o tema, organizando a informação por meio de sua classificação e arquivo, com a finalidade de facilitar o tratamento e análise dos dados posteriormente coletados. Para isso, já se iniciarão nesta fase os contatos com o local onde a pesquisa será desenvolvida. 2ª fase – Preparação dos instrumentos de investigação para a coleta de dados e sua posterior análise. Aplicação dos instrumentos: Questionário com os internos do CASE-Anápolis; Escalas Likert; Entrevistas com a equipe pedagógica da Instituição; Observação das aulas ministradas na Instituição. 3ª fase – Análise e interpretação dos dados e resultados obtidos nas fases anteriores. Para isso, serão utilizados os programas SPSS-X para análise quantitativa, e Atlas-ti ou Nvivo para análise qualitativa para, em seguida, realizar-se o Informe final da tese" (Projeto detalhado; Item: Material e Método)

"Para a análise e interpretação dos dados e resultados obtidos serão utilizados os programas SPSS-X para análise quantitativa, e Atlas-ti ou Nvivo para análise qualitativa" (Projeto Básico. Item: Metodologia de Análise de dados)

"A pesquisa terá como amostra todos os adolescentes internos no CASE Anápolis, suas famílias e os profissionais que trabalham com a socioeducação na Instituição" (Projeto Básico. Item:

Endereço: Rua C-198 Quadra 500

Bairro: SETOR OESTE

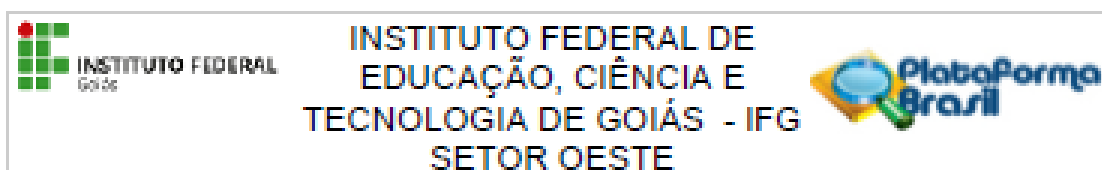
CEP: 74.270-040

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3237-1821

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

Metodologia de Análise de dados)

"Para isso, já se iniciará nesta fase os contatos com o local onde a pesquisa será desenvolvida. Se farão reuniões com a equipe pedagógica e com os adolescentes para apresentação do projeto, explicação de seus objetivos, riscos e benefícios e esclarecimento de dúvidas. Após essas reuniões, os professores serão contactados individualmente para assinatura do TCLE, caso concordem, e também os adolescentes, que serão consultados sobre sua disposição e interesse em participar da pesquisa. Aqueles que assentirem, o pesquisador buscará seus pais/responsáveis para apresentar-lhes a pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios e solicitar deles autorização para participação do adolescente a ele vinculado por meio de assinatura no TCLE Pais. Após isso, voltar-se-á aos adolescentes para que estes assinem o TALE." (Projeto Básico. Item: Metodologia de Análise de dados)

Parecer: Atende à legislação.

O projeto de pesquisa está de acordo com a Resolução CNS 466/2012, caput do art. 16; capítulo III, itens III.2, alíneas a, b, c, e, i, j, k, l, n, o, p, q e u. Também se enquadra no prescrito pela Norma Operacional do CNS 001/2013, item 3.4.1, Incisos 5, 6 e 8.

4) Avaliação do processo de obtenção do TCLE e TALE

Vide arquivos: TCLE MAIORES

Vide arquivos: TALE MENORES

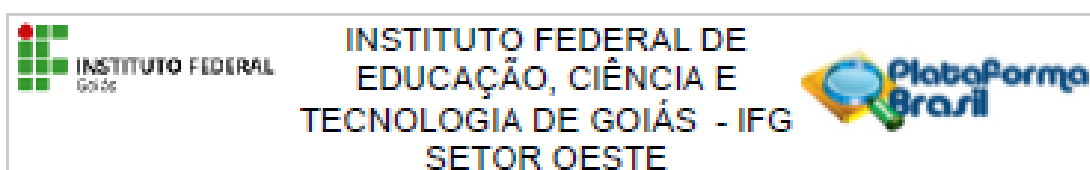
Vide arquivos: TCLE RESPONSÁVEIS

Parecer: Atende a legislação

O documento está de acordo com a Resolução CNS 466/2012, capítulo IV, itens IV.1, IV.2, suas respectivas alíneas, item IV.3 alíneas a, d, e e f. O documento também observa o disposto na Resolução CNS 510/2016, capítulo III, art. 9 itens I, II, III, IV, V e VII; capítulo III, seção I, artigo 10 e Capítulo III, seção II, art. 17, itens I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e parágrafo 3º.

5) Garantias éticas aos participantes da pesquisa

Endereço: Rua C-198 Quadra 500	
Bairro: SETOR OESTE	CEP: 74.270-040
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3237-1821	E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

"Haverá sigilo que assegure a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa, mediante não revelação dos nomes dos pesquisados. Há total garantia do anonimato" (TALE e TCLE)

"Haverá a garantia expressa de liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma" (TALE e TCLE)

"Caso se sinta de alguma forma prejudicado pela pesquisa, o participante terá o direito de pleitear indenização como reparação a danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação na pesquisa" (TALE e TCLE)

Parecer: atende à legislação.

O projeto de pesquisa atende o disposto na Resolução CNS 466/2012, capítulo III, Itens III.1 e Item III.2 e suas respectivas alíneas. Também obedece a Resolução CNS 510/2016, capítulo II, artigo 3º, Itens I a X, e o estabelecido na Norma Operacional CNS 001/2013, capítulo 3, Item 3.4.1, Inciso 7.

6) Critérios de Inclusão e exclusão

"A pesquisa terá como amostra todos os adolescentes internos no CASE Anápolis, suas famílias e os profissionais que trabalham com a socioeducação na Instituição." (Projeto detalhado; Item: Material e Método)

"Tamanho da Amostra no Brasil: 45" (Projeto básico. Item: Tamanho da amostra)

"Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro: Equipe pedagógica do Case 5, Jovens Internos no Case, entrevista (com três jovens) e observação participante de suas aulas 40

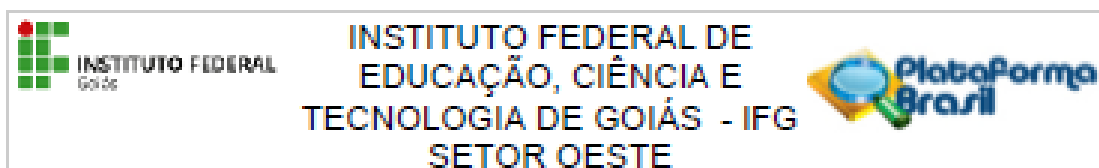
Parecer: Atende a legislação.

O projeto de pesquisa apresentado se adequa ao previsto na Norma Operacional CNS 001/2013, capítulo 3, Item 3.4.1, Inciso 11.

7) Critérios de encerramento ou suspensão da pesquisa

Não traz informações sobre encerramento ou suspensão da pesquisa

Endereço: Rua C-198 Quadra 500
 Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.270-040
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3237-1821 E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

Parecer: Recomendação

O projeto de pesquisa pode observar o recomendado na Norma Operacional CNS 001/2013, capítulo 3, item 3.4.1, Inciso 13 e na Resolução CNS 466/2012, capítulo XI, item XI.2, alínea h. Levando em consideração a especificidade dos participantes da pesquisa, recomenda-se acrescentar quais são os critérios de encerramento e suspensão da pesquisa.

8) Resultados do estudo

"Espera-se identificar dificuldades enfrentadas na realização do trabalho pedagógico junto aos internos do Case e apresentar documento com propostas de intervenção que venham a facilitar o trabalho dos professores de modo a contribuir com o empoderamento dos jovens e sua reinserção social." (Projeto básico. Item: Desfecho primário)

"Proceder-se-á a uma reunião com a equipe pedagógica do CASE-Anápolis para exposição dos resultados e entrega de versão impressa da tese, e outra com os adolescentes, com a mesma finalidade de exposição dos resultados." (Projeto básico. Item: Metodologia)

Parecer: Atende a legislação

O projeto de pesquisa obedece ao recomendado na Norma Operacional CNS 001/2013, capítulo 3, item 3.4.1, Inciso 14 e na Resolução CNS 510/2016, capítulo III, artigo 17, item VI.

9) Divulgação dos resultados

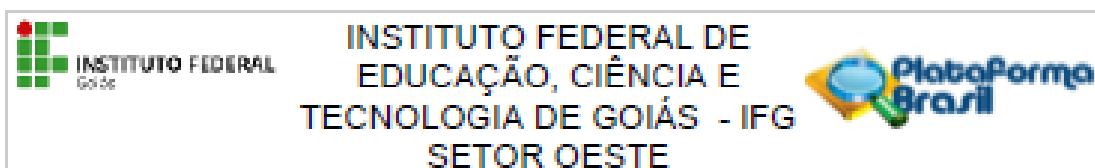
"...realizar-se o Informe final da tese" (Projeto detalhado. Item: Material e Métodos)

"Proceder-se-á a uma reunião com a equipe pedagógica do CASE-Anápolis para exposição dos resultados e entrega de versão impressa da tese, e outra com os adolescentes, com a mesma finalidade de exposição dos resultados." (Projeto básico. Item: Metodologia)

Parecer: Atende à legislação

O projeto de pesquisa obedece ao recomendado na Norma Operacional CNS 001/2013, capítulo 3, item 3.4.1, Inciso 15 e na resolução CNS 466/2012, capítulo XI, item XI.2, alínea g. Detalhar como serão divulgados os resultados da pesquisa.

Endereço: Rua C-108 Quadra 500
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.270-040
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3237-1821 E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

10) Cronograma

Vide tabela constante no arquivo Projeto Básico. Item: Cronograma de Execução

Vide tabela constante no arquivo Projeto Detalhado. Item: Cronograma de execução

Não está clara a data em que a pesquisa irá se iniciar, bem como quando irá ocorrer as outras etapas da pesquisa.

Parecer: Atende à legislação.

O projeto de pesquisa atende o disposto na Norma Operacional CNS 001/2013, capítulo 3, item 3.4.1, Inciso 9. Recomenda-se adequar o cronograma da pesquisa no projeto detalhado, de acordo com o apresentado no projeto básico

11) Orçamento

Vide tabela constante no arquivo: Projeto detalhado. Item: Descrição orçamentária

Vide tabela constante no arquivo: Projeto Básico. Item: Orçamento Financeiro

Parecer: atende à legislação.

O projeto de pesquisa atende o disposto na Norma Operacional CNS 001/2013, capítulo 3, item 3.3, alínea e e capítulo 3, item 3.4.1, Inciso 10.

12) Compatibilidade entre currículo dos pesquisadores e a pesquisa

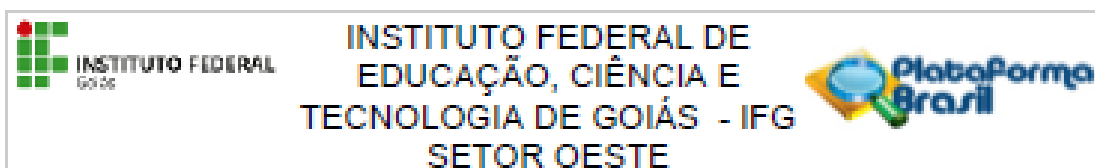
Vide arquivo: Currículo_Edmar_Cotrim

Parecer: projeto de pesquisa compatível com a formação e áreas de atuação dos pesquisadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Folha de Rosto

Endereço: Rua C-198 Quadra 500	CEP: 74.270-040
Bairro: SETOR OESTE	
UF: GO	Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3237-1821	E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

Vide arquivo: FolhaDeRosto.pdf

2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) MAIORES

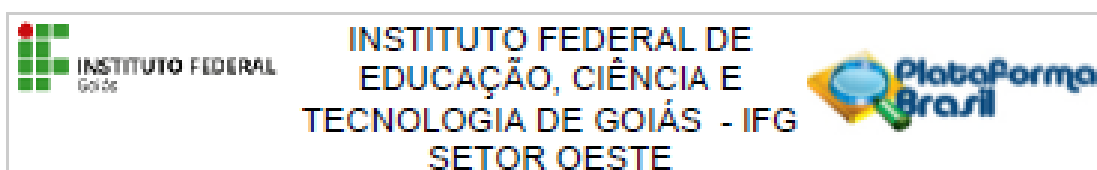
- a) Ok: justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos;
- b) Ok: explicação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa e apresentação das providências para reduzir esses efeitos, além dos benefícios esperados;
- c) OK: esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;
- d) Ok: garantia de liberdade de recusa de participação e/ou retirada da pesquisa sem penalizações;
- e) Ok: garantia de sigilo e privacidade;
- f) Ok: garantia do recebimento do TCLE (em vias e não cópias);
- g) Ok: explicitação da garantia do ressarcimento;
- h) OK: garantia de indenização diante de danos eventuais;
- i) ok: dados de contato do pesquisador e do CEP.

Parecer: Atende à legislação

3) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) RESPONSÁVEIS

- j) ok: justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos;
- k) ok: explicação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa e apresentação das providências para reduzir esses efeitos, além dos benefícios esperados;
- l) ok: esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;
- m) ok: garantia de liberdade de recusa de participação e/ou retirada da pesquisa sem penalizações;
- n) ok: garantia de sigilo e privacidade;
- o) ok: garantia do recebimento do TCLE (em vias e não cópias);
- p) Pendente: explicitação da garantia do ressarcimento;
- q) Pendente: garantia de indenização diante de danos eventuais;

Endereço: Rua C-198 Quadra 500	CEP: 74.270-040
Bairro: SETOR OESTE	
UF: GO Município: GOIANIA	
Telefone: (62)3237-1821	E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

r) Ok: dados de contato do pesquisador e do CEP.

Parecer: Pendente.

4) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

- s) Ok: justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos;
- t) Ok: explicação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa e apresentação das providências para reduzir esses efeitos, além dos benefícios esperados;
- u) Ok: esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;
- v) Ok: garantia de liberdade de recusa de participação e/ou retirada da pesquisa sem penalizações;
- w) Ok: garantia de sigilo e privacidade;
- x) Ok: garantia do recebimento do TCLE (em vias e não cópias);
- y) Ok: explicitação da garantia do ressarcimento;
- z) Ok: garantia de indenização diante de danos eventuais;
- aa) Ok: dados de contato do pesquisador e do CEP.

Parecer: Atende a legislação.

5) Termo de compromisso

Vide arquivo: DeclaracaoPesquisadores.pdf.

Parecer atende à legislação.

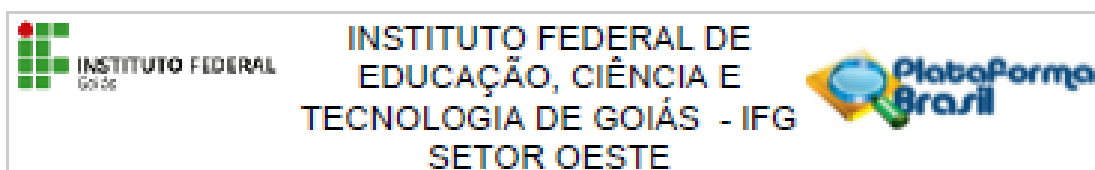
Encontra-se assinado.

6) Termos de Anuência da Instituição coparticipante

Vide arquivo: Autorizacao_do_Juizado.PDF .

Parecer: atende à legislação e encontra-se assinado pelo dirigente da respectiva Instituição

Endereço: Rua C-198 Quadra 500	
Bairro: SETOR OESTE	CEP: 74.270-040
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3237-1821	E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

coparticipante.

7) Projeto Detalhado

Vide arquivo: Projeto de pesquisa

Parecer: Atende à legislação.

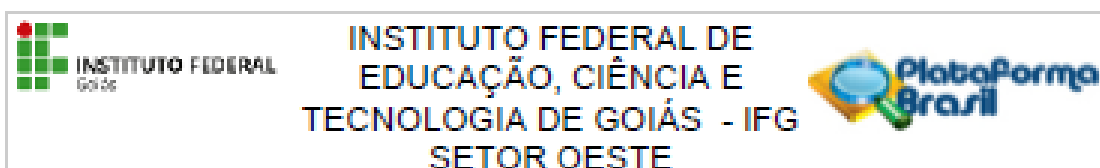
8) Termos e demais documentos anexado

1. Autorizacao_do_Juizado.PDF .
2. Curriculo_Edmar_Cotrim.
3. Folha_de_rosto_Edmar_Cotrim LattesHerick.pdf .
4. gravação de voz
5. PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1379958.
6. Projeto_de_pesquisa .
7. questionário alterado.
8. Questionario_e_entrevista_professoresPB.
9. Roteiro_para_entrevista_adolescentes.
10. Roteiro_para_observacao_participantePB.
11. SEI_GOVERNADORIA - 9070533 - Memorando
12. Tale
13. Tcle
14. Termo_de_compromisso

Parecer: atende à legislação.

Devidamente preenchida e assinada pelo pesquisador responsável (Herick Soares de Santana) e assinada e carimbada pelo dirigente da Instituição proponente (Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de goiás-campus águas lindas).

Endereço: Rua C-198 Quadra 500
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.270-040
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3237-1821 E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Processo: 3.823.723

Recomendações:

Recomenda-se, considerando a natureza da pesquisa, acrescentar quais serão os critérios de encerramento ou suspensão da pesquisa, levando em consideração eventos ou acontecimentos que poderiam interromper ou suspender a pesquisa;

Recomenda-se adequar o cronograma da pesquisa no projeto detalhado, de acordo com o apresentado no projeto básico

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado pesquisador, o CEP/IFG informa que o seu projeto de pesquisa intitulado "A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no Case/Anápolis(GO)". CAAE: 28322819.4.0000.8082, foi aprovado com as recomendações anteriormente citadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado pesquisador, o CEP/IFG informa que o seu projeto de pesquisa intitulado "A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no Case/Anápolis(GO)". CAAE: 28322819.4.0000.8082, foi aprovado com as recomendações anteriormente citadas. Caso haja alguma modificação solicitamos que a mesma seja inserida como uma emenda para avaliação via a Plataforma Brasil.

É imprescindível que ao se finalizar a pesquisa seja submetido o Relatório Final, via Plataforma Brasil, conforme a Norma Operacional CNS 001/2013. Segundo essa normativa o prazo para o envio do Relatório Final será no máximo de 60 (sessenta) dias após o término da pesquisa. O modelo do Relatório Final encontra-se disponível no site do CEP/IFG.

Conforme preconizado pela Resolução CNS 466/2012, Capítulo IX, Item: XI.2, alínea f, é de responsabilidade do pesquisador e cabe ao mesmo, de modo Indelegável e Indeclinável, manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em caso de submissão de novos projetos de pesquisa e emendas, os documentos somente serão aceitos se estiverem em conformidade com os modelos disponíveis no site do CEP/IFG:

<http://www.ifg.edu.br/comites/cep>

Endereço: Rua C-198 Quadra 500

Bairro: SETOR OESTE

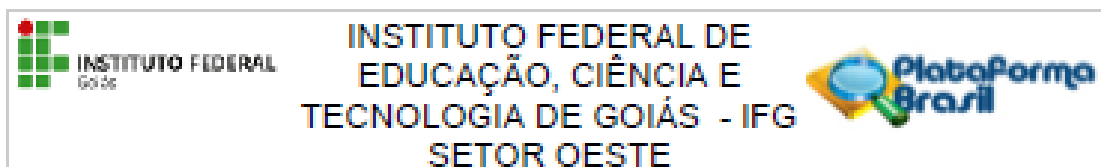
CEP: 74.270-040

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3237-1821

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.723

Atenciosamente,

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG

Horário de funcionamento: 08:00 às 12:00 Site: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep> Telefone: (62) 3237-1821

Email: cep@ifg.edu.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P_RQUETO_1379958.pdf	25/02/2020 20:50:40		Acelto
Outros	Gravacao_de_voz.pdf	25/02/2020 15:09:45	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPais.pdf	25/02/2020 15:04:27	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tale.pdf	25/02/2020 15:03:30	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tole.pdf	25/02/2020 15:03:06	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	05/11/2019 13:12:29	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
Outros	Curriculo_Edmar_Cotrim.pdf	29/10/2019 08:01:22	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
Outros	Memo_283.pdf	17/10/2019 18:04:31	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
Outros	Autorizacao_do_Juizado.PDF	17/10/2019 18:01:54	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.doc	14/09/2019 21:24:31	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
Outros	Roteiro_para_entrevista_adolescentes.docx	14/09/2019 21:19:19	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto
Outros	Roteiro_para_observacao_participantePB.docx	14/09/2019 21:18:28	EDMAR CAMILO COTRIM	Acelto

Endereço: Rua C-198 Quadra 500

Bairro: SETOR OESTE

CEP: 74.270-040

UF: GO Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3237-1821

E-mail: cep@ifg.edu.br

 INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG SETOR OESTE	

Continuação do Parecer: 3.923.723

Outros	Questionario_e_entrevista_professoresP B.docx	14/09/2019 21:18:01	EDMAR CAMILO COTRIM	Aceito
Outros	Questionario_com_alteracoes_14_09.pdf	14/09/2019 21:17:03	EDMAR CAMILO COTRIM	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Edmar_Cotrim.pdf	14/09/2019 15:34:19	EDMAR CAMILO COTRIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 18 de Março de 2020

Assinado por:
Simone Patxão Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua C-198 Quadra 500	CEP: 74.270-040
Bairro: SETOR OESTE	
UF: GO Município: GOIANIA	
Telefone: (62)3237-1821	E-mail: cep@ifg.edu.br

ANEXO C

C – Autorização do Juizado da Infância e Juventude



PODER JUDICIÁRIO

Tribunal de Justiça do Estado de Goiás

Comarca de Anápolis

Juizado da Infância e Juventude

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Protocolo 001/2019

Assunto: Autorização para realização de pesquisa acadêmica no CASE

Interessado: EDMAR CAMILO COTRIM

Defiro o pedido formulado pelo pesquisador Edmar Camilo Cotrim, para realização de pesquisa acadêmica no CASE desta Comarca, conforme solicitado, cujo projeto de pesquisa tem por título "A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis".

Solicito que ao final e conclusão do trabalho, seja encaminhada cópia dos resultados para este Juizado da Infância e Juventude, para conhecimento e ser um instrumento de melhoria das políticas públicas desenvolvidas no sistema socioeducativo.

Anápolis, 22 de maio de 2019.


Carlos José Limongi Sterse
Juiz de Direito

ANEXO D

D – Questionário da Juventude Brasileira - Original

QUESTIONÁRIO JUVENTUDE BRASILEIRA

Código: _____ Data: ____/____/____ Escola: _____ Turma: _____

Bairro onde mora: _____ Cidade: _____ Estado: _____

1. Sexo: a. ☐ Masculino b. ☐ Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Data de nascimento: ____/____/____

4. Cor:

a. ☐ Branca

b. ☐ Negra

c. ☐ Parda

d. ☐ Amarela

e. ☐ Indígena

5. Estado civil:

a. ☐ Solteiro

b. ☐ Casado

c. ☐ Mora junto

d. ☐ Separado/divorciado

e. ☐ Viúvo

f. ☐ Outros: _____

6. Com quem você mora? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. ☐ Pai

b. ☐ Mãe

c. ☐ Padrasto

d. ☐ Madrasta

e. ☐ Irmãos

f. ☐ Avô

g. ☐ Avó

h. ☐ Tios

i. ☐ Pais adotivos

j. ☐ Filho(s)

k. ☐ Companheiro(a)

l. ☐ Outros: _____

7. Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você? _____

Quantos têm: até 5 anos _____

entre 6 e 14 anos _____

entre 15 e 24 anos _____

acima de 25 anos _____

8. Quem são as pessoas que mais contribuem para o sustento na sua casa?

- a. () Você mesmo
b. () Outros: Quem? _____

9. Qual o total da renda mensal familiar do seu domicílio? Em média R\$_____ () não sabe

10. Marque na tabela quais os itens que você possui na sua casa e quantos:

		Sim	Não	Quantos?
a	Banheiro			
b	Quartos			
c	Aparelho de vídeo cassete ou dvd			
d	TV a cores			
e	Rádio/aparelho de som			
f	Máquina de lavar roupa			
g	Geladeira			
h	Computador			
i	Aspirador de pó			
j	Empregada (doméstica/mensalista)			

11. Você ou sua família recebe algum tipo de bolsa ou auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

- a. () Não b. () Sim. c. Que tipo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)
a.() Bolsa família
b.() Bolsa de estudo
c.() Pró-Jovem
d.() PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
e.() Outra _____

12. Qual é o grau de instrução de seu pai e da sua mãe? Marque com X:

		Pai	Mãe
a	Analfabeto		
b	Sabe ler, mas não foi à escola		
c	Fundamental incompleto (1º grau)		
d	Fundamental completo (1º grau)		
e	Médio incompleto (2º grau)		
f	Médio completo (2º grau)		
g	Superior incompleto (universitário)		
h	Superior completo (universitário)		
i	Pós-Graduação		
j	Não sei		

13. Sua escola é...?

- a. () Pública
b. () Particular

14. Em qual série/etapa/ano escolar você está? _____

15. Qual o turno em que você frequenta a escola?

- a. () Manhã
b. () Tarde
c. () Integral
d. () Noite

16. Você já foi reprovado?

- a. () Não
b. () Sim c. Quantas vezes? _____

17. Você já foi expulso de alguma escola?

a. ☐ Não

b. ☐ Sim

c. Quantas vezes? _____

d. Por quê? ☐ Brigas ☐ Faltas ☐ Outros: _____

18. Por favor, marque com X no número que corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

Ⓐ Discordo totalmente

Ⓑ Discordo um pouco

Ⓒ Não concordo nem discordo

Ⓓ Concordo um pouco

Ⓔ Concordo totalmente

a	Eu me sinto bem quando estou na escola	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
b	Gosto de ir para a escola	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
c	Gosto da maioria dos meus professores	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
d	Quero continuar meus estudos nessa escola	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
e	Posso contar com meus professores	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
f	Posso contar com técnicos da escola (orientador, coordenador)	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
g	Confio nos colegas da escola	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ

19. Marque com um X TODAS as opções a seguir que estão relacionadas com a sua situação de trabalho remunerado:

a	☐ Nunca trabalhei
b	☐ Já trabalhei mas não trabalho atualmente
c	☐ Estou trabalhando
d	☐ Estou procurando trabalho
e	☐ Não estou procurando trabalho
f	☐ Trabalho em comércio (em loja, mercados, etc.)
g	☐ Trabalho na rua (vendendo coisas, reciclagem, catção, engraxate, vigiando ou limpando carros)
h	☐ Trabalho em casa (cuidado de crianças, limpando, passando, etc)
i	☐ Trabalho na agricultura, pecuária ou pesca
j	☐ Trabalho na área administrativa (office-boy, secretária, informática, etc.)
k	☐ Trabalho em indústria/fábrica
l	☐ Trabalho em outros lugares: _____
m	☐ Trabalho com carteira assinada
n	☐ Não trabalho com carteira assinada

20. Você alguma vez já teve que parar de estudar para trabalhar?

a. ☐ Não

b. ☐ Sim.

21. Se você trabalha atualmente:

a. Qual a sua renda mensal média proveniente de seu trabalho atualmente? _____ reais

b. Quantas horas por dia você dedica ao trabalho? _____ horas

22. Você tem alguma doença crônica (diabetes, AIDS, câncer, insuficiência renal, outra)?

a. ☐ Não

b. ☐ Sim Qual? _____

23. Você tem algum problema mental/psicológico ou dos nervos?

a. ☐ Não

b. ☐ Sim c. Qual? _____

d. Você já procurou algum tipo de auxílio/tratamento? () sim () não

24. Você tem algum tipo de deficiência:

a. () Não

b. () Sim () Visual () Auditiva () Física () Outra Qual?_____

25. Qual o serviço de assistência à saúde você recorre? (pode marcar mais de um)

a. () SUS – Sistema Único de Saúde

b. () Plano de Saúde

c. () Atendimento Particular

d. () Outros

26. Com que frequência acessa o serviço de saúde?

a. () Não tenho acesso aos serviços de saúde

b. () De uma a três vezes por mês

c. () Uma vez por mês

d. () De 2 a 4 vezes a cada seis meses

e. () Uma vez a cada seis meses

f. () Uma vez ao ano

27. Você participa de alguma das atividades abaixo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () Grêmios estudantil ou diretório acadêmico

b. () Grupo de escoteiros ou bandeirantes

c. () Grupo ou movimentos religiosos

d. () Grupos musicais (coral, bandas, etc.)

e. () Grupo de dança, teatro ou arte

f. () Grupos ou movimentos políticos

g. () Grupo de trabalho voluntário

h. () Equipe esportiva

28. Com relação à sua religião/doutrina/crença, você se considera: (Marque mais de uma se for o caso)

a. () Não acredito em Deus (ateu)

b. () Sem religião (mas acredito em Deus)

c. () Católico

d. () Protestante

e. () Evangélica

f. () Espírita

g. () Umbandista

h. () Candomblé

i. () Outro _____

29. Por favor, marque com X no número que mais corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

Ⓐ Nunca

Ⓑ Quase nunca

Ⓒ Às vezes

Ⓓ Quase sempre

Ⓔ Sempre

a	A religião/espiritualidade tem sido importante para a minha vida	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
b	Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
c	Costumo fazer orações no dia-a-dia	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
d	Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia (Bíblia, Alcorão, etc.)	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
e	Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ

f	Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
g	Costumo fazer orações quando estou em momentos difíceis	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
h	Busco ajuda da minha instituição religiosa (igreja, templo, etc.) quando estou em dificuldades	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
i	Sigo recomendações religiosas na minha vida diária	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ

30. Agora vamos falar um pouco das suas relações com a família, especialmente entre você e seus pais (mãe, madrasta, pai, padrasto, ou outras pessoas que cuidam ou cuidaram de você).

Ao responder estas questões, pense em diferentes momentos que a sua família passou e nas diferentes pessoas com quem você mora/morou.

Ⓐ Discordo totalmente

Ⓑ Discordo um pouco

Ⓒ Não concordo nem discordo

Ⓓ Concordo um pouco

Ⓔ Concordo totalmente

a	Costumamos conversar sobre problemas da nossa família	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
b	Meus pais raramente me criticam	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
c	Raramente ocorrem brigas na minha família	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
d	Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
e	Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
f	Meus pais em geral sabem onde eu estou	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
g	Nunca sou humilhado por meus pais	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
h	Meus pais raramente brigam entre eles	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
i	Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
j	Meus pais conhecem meus amigos	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
k	Eu me sinto aceito pelos meus pais	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
l	Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
m	Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
n	Meus pais sabem com quem eu ando	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
o	Eu me sinto seguro com meus pais	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ

31. Identifique situações que VOCÊ já viveu COM SUA FAMÍLIA, relacionadas aos eventos na coluna 1 e a seguir responda às questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quão ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A - não B - sim	- nunca - quase nunca - às vezes - quase sempre - sempre	- nada ruim - um pouco ruim - mais/menos ruim - muito ruim - horrível	A - mãe B - madrasta C - pai D - padrasto E - irmãos F - avós G - outros: _____
b) Soco ou surra	A - não B - sim	- nunca - quase nunca - às vezes - quase sempre - sempre	- nada ruim - um pouco ruim - mais/menos ruim - muito ruim - horrível	A - mãe B - madrasta C - pai D - padrasto E - irmãos F - avós G - outros: _____

c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	A - não B - sim	- nunca - quase nunca - às vezes - quase sempre - sempre	- nada ruim - um pouco ruim - mais/menos ruim - muito ruim - horrível	A - mãe B - madrinha C - pai D - padrasto E - irmãos F - avós G - outros: _____
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade	A - não B - sim	- nunca - quase nunca - às vezes - quase sempre - sempre	- nada ruim - um pouco ruim - mais/menos ruim - muito ruim - horrível	A - mãe B - madrinha C - pai D - padrasto E - irmãos F - avós G - outros: _____
e) Relação sexual forçada	A - não B - sim	- nunca - quase nunca - às vezes - quase sempre - sempre	- nada ruim - um pouco ruim - mais/menos ruim - muito ruim - horrível	A - mãe B - madrinha C - pai D - padrasto E - irmãos F - avós G - outros: _____

32. Você tem algum amigo próximo que usa drogas?

- a. ☐ Não b. ☐ Sim. ☐ drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)
☐ drogas ilícitas (crack, cocaína, cola, etc)

33. Você tem algum familiar que usa drogas?

- a. ☐ Não b. ☐ Sim. ☐ drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)
☐ drogas ilícitas (crack, cocaína, cola, etc)

34. Quanto a você, responda às questões abaixo:

	Tipo	Já experimentou ao menos uma vez na vida?	Que idade você tinha quando usou pela 1ª vez?
A	Bebida alcoólica	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
B	Cigarro comum	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
C	Maconha	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
D	Cola, solventes, shiner, lança-perfume, acetona	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
E	Cocaína	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
F	Crack	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
G	Ecstasy	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
H	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
I	Anabolizante	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
J	Remédio para "ficar doído"	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
K	Chá para "ficar doído"	a. ☐ Não b. ☐ Sim	
L	Outra _____	a. ☐ Não b. ☐ Sim	

35. Se você nunca experimentou drogas pule para a questão 41. Se você já experimentou, responda qual foi a primeira droga que você usou? _____

36. Caso você já tenha experimentado alguma droga, responda às questões abaixo:

	Tipo	Usou no ÚLTIMO ANO?	Usou no ÚLTIMO MES? Marque com um X			
			Não usou no último mês	Usou menos de 1 vez por semana	Usou de 1 a 4 vezes/semana	Usou 5 ou mais vezes/semana
a	Bebida alcoólica	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
b	Cigarro comum	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
c	Maconha	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
d	Cola, solventes, lança-perfume, thinner, acetona	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
e	Cocaína	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
f	Crack	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
g	Ecstasy	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
h	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
i	Anabolizante	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
j	Remédio para "ficar doidão"	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
k	Chá para "ficar doidão"	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
l	Outra: _____	a. ☐ Não b. ☐ Sim				

37. Se você consome drogas, você o faz quando? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. ☐ Está sozinho
b. ☐ Está com amigos
c. ☐ Está com algum familiar
d. ☐ Está com o(a) namorado(a)
e. ☐ Outros. Quem? _____

38. Você já **pensou** em parar de usar alguma droga?

- a. ☐ Não (pule para a questão 41)
b. ☐ Sim

39. Já **tentou** (de fato) parar de usar alguma substância?

- a. ☐ Nunca tentei parar, pois nunca usei nenhuma substância regularmente
b. ☐ Nunca tentei parar, apesar de usar ou já ter usado regularmente alguma substância
c. ☐ Sim, já tentei parar (então preencha a tabela abaixo)

	A – Tentou parar	B – Conseguiu parar de usar
1. Alcool	A ☐ Não B ☐ Sim	A ☐ Não B ☐ Sim C ☐ Parou por um tempo e depois voltou
2. Tabaco	A ☐ Não B ☐ Sim	A ☐ Não B ☐ Sim C ☐ Parou por um tempo e depois voltou
3. Solventes	A ☐ Não B ☐ Sim	A ☐ Não B ☐ Sim C ☐ Parou por um tempo e depois voltou
4. Maconha	A ☐ Não B ☐ Sim	A ☐ Não B ☐ Sim C ☐ Parou por um tempo e depois voltou

5. Cocaína	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
6. Crack	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
7.Outra: _____	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou

40. Se você já tentou parar de usar drogas, alguém ajudou você nesta tentativa? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

1. () Tentei sozinho
2. () Tentei com um amigo/grupo de amigos
3. () Alguém da igreja
4. () Alguém de escola
5. () Alguém do hospital, posto de saúde ou comunidade terapêutica
6. () Alguém da família
7. () Outros _____

41. Onde você obtém informações sobre sexo? Marque com um X no número que correspondente a frequência:

- Ⓐ Nunca
- Ⓑ Quase nunca
- Ⓒ Às vezes
- Ⓓ Quase sempre
- Ⓔ Sempre

A	Família	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
B	Amigos	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
C	Escola (professores, funcionários, coordenadores diretores, etc.)	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
D	Líderes religiosos (padre, pastor, pai de santo, etc.)	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
E	Organização não governamental (ONG)	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
F	Televisão	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
G	Internet	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
H	Rádio	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
I	Jornal, revista ou livro	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ

42. Você já teve relações sexuais (transou) alguma vez?

- a. () Não (pule para a questão 62)
- b. () Sim
 - c. Quantos anos você tinha "na primeira vez"? _____ anos
 - d. Quantos anos o(a) parceiro(a) tinha? _____ anos () Não sei
 - e. Com quem foi? () Namorado(a) () Vizinho(a) () Parente. Qual? _____
 - () Outro _____
 - f. A primeira relação sexual () foi desejada () foi forçada

43. Você já transou com:

- a. () Meninas/mulheres
- b. () Meninos/homens
- c. () Ambos sexos

44. NO ÚLTIMO ANO, nas suas transas, você teve: (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Parceiro(a) FIXO(a) [namorado(a), companheiro(a), esposa/marido]

Quantos ____namorado(a) ____companheiro(a) ____esposa/marido
 b. () Parceiro(a) NÃO-FIXO(a) Quantos(as): ____

45. NO ÚLTIMO ANO, com que frequência você ou seu parceiro usou camisinha?

- a. () Nunca
- b. () Poucas vezes
- c. () Muitas vezes, mas não em todas
- d. () Sempre (pule para a questão 47)

46. NO ÚLTIMO ANO, nas vezes em que você NÃO USOU camisinha, por que motivo você não usou?
 (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Não tinha camisinha
- b. () Não tinha dinheiro para comprar
- c. () Não gosto
- d. () Camisinha machuca/incomoda
- e. () Não acho que seja importante
- f. () Não lembrei de colocar
- g. () Estava sob efeito de álcool
- h. () Estava sob efeito de drogas
- i. () Meu parceiro(a) não aceita
- j. () Porque confio no meu parceiro(a)
- k. () Porque usa anticoncepcional (pílula)
- l. () Outro motivo: _____

47. NO ÚLTIMO ANO, nas vezes em que você USOU camisinha, por que motivo você usou? (Marque mais de 1 se for o caso)

- a. () Para evitar doenças
- b. () Para evitar AIDS
- c. () Para evitar gravidez
- d. () Porque o (a) parceiro (a) exigiu
- e. () Porque é importante usar
- f. () Porque dizem que é bom usar
- g. () Porque é mais limpo (higiene)
- h. () Não sei
- i. () Outros: _____

48. Atualmente, você possui algum parceiro FIXO [namorado(a), companheiro(a), esposa/marido]:

- a. () Não
- b. () Sim

49. Na última vez que você transou, você ou seu parceiro(a) usou camisinha?

Com parceiro FIXO (namorado(a), companheiro(a), esposa/marido) Com parceiros NÃO-FIXOS

a. () Não	a. () Não
b. () Sim	b. () Sim
c. () Não lembra	c. () Não lembra

50. No ÚLTIMO MÊS, você carregou camisinha com você alguma vez?

- a. () Não
- b. () Sim Quantos dias você carregou camisinha com você? _____

51. Onde você costuma pegar camisinha? (Marque mais de 1 se for o caso)

- a. () Não costumo pegar camisinha

- b. () Busco/recebo na Rede/SUS
- c. () Compro na farmácia/supermercado
- d. () Compro de vendedores ambulantes
- e. () Busco/recebo em instituições ou ONGs
- g. () Ganho de conhecidos ou amigos
- h. () Troco por objetos/favores

52. Você já teve alguma Doença Sexualmente Transmissível/DST (doença que se pega através de sexo e pode gerar corrimento, coceira, ardência ou feridas nos órgãos sexuais)?

- a. () Não
- b. () Sim Quantas vezes?_____ Quais doenças?_____
- c. () Não sabe

53. Alguma vez você já fez sexo em troca de dinheiro, favores ou vantagens?

- a. () Não (pule para questão 54)
- b. () Sim

Em geral, com que frequência você faz/fazia sexo em troca de dinheiro, favor ou vantagem?(Resposta única)

- ___ vezes por semana
- ___ vezes por mês
- ___ vezes por ano
- ___ vezes na vida

54. Nas vezes em que você fez sexo por dinheiro, favor ou vantagem, com que frequência você usou camisinha?

- a. () Nunca
- b. () Poucas vezes
- c. () Muitas vezes, mas não em todas
- d. () Sempre

55. Você usa algum método para evitar gravidez?

- a. () Não
- b. () Sim Quais? Marque mais de uma resposta se precisar.
 - a. () Camisinha
 - b. () Coito interrompido (interromper a transa antes do orgasmo masculino)
 - c. () Pílula anticoncepcional
 - d. () Injeção/implante/adesivo
 - e. () Tabela / ritmo / calendário
 - f. () DIU
 - g. () Outros: _____

56. Onde você/sua parceira costuma obter anticoncepcionais? (Marque mais de 1 se for o caso)

- a. () Não costumo obter anticoncepcionais
- b. () Busca/recebe na Rede/SUS
- c. () Compra na farmácia
- d. () Compra de vendedores ambulantes
- e. () Busca/recebe em instituições para meninos(as) em situação de rua
- f. () Busca/recebe em ONG
- g. () Ganha de conhecidos
- h. () Troca por objetos/favores
- i. () Outros: _____
- j. () Não sabe

57. Você já engravidou alguém/esteve grávida?

a. ☐ Não (pule para a questão 61)

b. ☐ Sim c. Quantas vezes? _____

d. Que idade tinha quando engravidou/ficou grávida na primeira vez? _____

e. A sua gravidez foi desejada? a. ☐ Não b. ☐ Sim

f. Quantos filhos(as) vivos(as) você tem? _____

g. Com quantas pessoas você já teve filho? _____

58. Alguma das situações abaixo ocorreu com você em consequência da PRIMEIRA gravidez? (+ de 1 resposta)

a. ☐ Interrompeu os estudos

b. ☐ Casou ou foi morar junto com o pai/mãe da criança

c. ☐ Precisou começar a trabalhar

d. ☐ Precisou parar de trabalhar

e. ☐ Família não aceitou a gravidez

f. ☐ Família ou parceiro(a) sugeriu fazer aborto

g. ☐ Parou de fumar

h. ☐ Parou de usar drogas

i. ☐ Não precisou mais ter que cuidar dos irmãos menores

j. ☐ Passou a ser mais respeitada(o) dentro de casa

l. ☐ Terminou o namoro/relação

59. Durante a ÚLTIMA gravidez, você/sua parceira fizeram algum exame médico para acompanhar a gravidez?

a. ☐ Não

b. ☐ Sim Quantas vezes? _____

c. ☐ Não sabe

60. Com quem moram seus filhos hoje? (Marque mais de uma resposta se for o caso) (Escreva o número de filhos)

a. ☐ Com ambos os pais _____

b. ☐ Apenas comigo _____

c. ☐ Apenas com o pai/mãe _____

d. ☐ Avós paternos _____

e. ☐ Avós maternos _____

f. ☐ Outro parente _____

g. ☐ Abrigos _____

h. ☐ Família adotiva _____

i. ☐ Na rua _____

j. ☐ Não sei _____

61. Você/sua parceira já teve algum aborto?

a. ☐ Não sabe

b. ☐ Não

c. ☐ Sim Quantas vezes? _____ Natural _____ Provocado

62. Identifique situações que você já viveu FORA DE CASA, na coluna I e a seguir responda às questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quão ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A ☐ não B ☐ sim	Ⓐ nunca Ⓑ quase nunca	Ⓐ nada ruim Ⓑ um pouco ruim	A ☐ amigos B ☐ colegas de escola

		☐ às vezes ☐ quase sempre ☐ sempre	☐ mais/menos ruim ☐ muito ruim ☐ horrível	☐ vizinhos ☐ professores/monitores ☐ policiais ☐ desconhecidos ☐ outros: _____
b) Soco ou surra	☐ não ☐ sim	☐ nunca ☐ quase nunca ☐ às vezes ☐ quase sempre ☐ sempre	☐ nada ruim ☐ um pouco ruim ☐ mais/menos ruim ☐ muito ruim ☐ horrível	☐ amigos ☐ colegas de escola ☐ vizinhos ☐ professores/monitores ☐ policiais ☐ desconhecidos ☐ outros: _____
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	☐ não ☐ sim	☐ nunca ☐ quase nunca ☐ às vezes ☐ quase sempre ☐ sempre	☐ nada ruim ☐ um pouco ruim ☐ mais/menos ruim ☐ muito ruim ☐ horrível	☐ amigos ☐ colegas de escola ☐ vizinhos ☐ professores/monitores ☐ policiais ☐ desconhecidos ☐ outros: _____
d) Meseu no meu corpo contra a minha vontade	☐ não ☐ sim	☐ nunca ☐ quase nunca ☐ às vezes ☐ quase sempre ☐ sempre	☐ nada ruim ☐ um pouco ruim ☐ mais/menos ruim ☐ muito ruim ☐ horrível	☐ amigos ☐ colegas de escola ☐ vizinhos ☐ professores/monitores ☐ policiais ☐ desconhecidos ☐ outros: _____
e) Relação sexual forçada	☐ não ☐ sim	☐ nunca ☐ quase nunca ☐ às vezes ☐ quase sempre ☐ sempre	☐ nada ruim ☐ um pouco ruim ☐ mais/menos ruim ☐ muito ruim ☐ horrível	☐ amigos ☐ colegas de escola ☐ vizinhos ☐ professores/monitores ☐ policiais ☐ desconhecidos ☐ outros: _____

63. Dentre os eventos abaixo, indique quais os que já aconteceram em sua vida, e escolha o número que mais representa o quão ruim foi esta situação para você:

- ☐ Nada Ruim
☐ Um Pouco Ruim
☐ Mais ou Menos
☐ Muito Ruim
☐ Horrível

	A - Já aconteceu?	B - O quão ruim foi?
a) O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
b) Alguém em minha casa está desempregado	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
c) Meus pais se separaram	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
d) Já estive internado em instituição (abrigo, orfanato)	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
e) Já fugi de casa	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
f) Já morei na rua	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
g) Já dormi na rua	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
h) Já trabalhei na rua	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
i.) Alguém da minha família está ou esteve preso	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
j) Sofri algum acidente grave	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
l) Alguém muito importante pra mim faleceu	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
m) Já passei fome	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
n) Meu pai/mãe casou de novo	A ☐ não B ☐ sim	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

o) Meu pai/minha mãe teve filho com outros parceiros	A ☐ não B ☐ sim	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
p) Já fui assaltado(a)	A ☐ não B ☐ sim	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
q) Já cumpri medida socio-educativa sem privação de liberdade	A ☐ não B ☐ sim	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
r) Já estive privado de liberdade (Instituição fechada)	A ☐ não B ☐ sim	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
s) Já fui levado para o Conselho Tutelar	A ☐ não B ☐ sim	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
t) Já tive problemas com a justiça	A ☐ não B ☐ sim	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
u) Já tive problemas com a polícia	A ☐ não B ☐ sim	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ

64. Em algum momento da sua vida você já se envolveu em situações ilegais como as citadas abaixo?

Marque todas que já aconteceram:

- a. () Envolvimento em brigas com agressão física/violência contra pessoas
b. () Destruição de propriedade
c. () Envolvimento em pichação
d. () Assaltou alguém
e. () Roubou algo
e. () Vendeu drogas
f. () Outra. Qual? _____

65. Ao longo da vida, sofreu ou sofreu preconceito:

- Ⓐ Nunca
Ⓑ Quase nunca
Ⓒ Às vezes
Ⓓ Quase sempre
Ⓔ Sempre

a) Por morar onde moro (bairro, favela)	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
b) Pelo fato de ser homem ou ser mulher	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
c) Pela cor da minha pele	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
d) Por estudar em uma determinada escola	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
e) Por causa do trabalho dos meus pais	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
f) Por causa do meu nível socioeconômico	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
g) Por causa da minha religião	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
h) Por causa da minha aparência física	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
i) Por ser deficiente	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
j) Pelas minhas escolhas sexuais	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
k) Por ter a idade que eu tenho	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ
m) Por causa do meu trabalho	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ

66. Você já pensou em se matar?

- a. () Não (pule para a questão 69)
b. () Sim Quantas vezes: _____

67. Você já tentou se matar?

- a. () Não
b. () Sim Quantas vezes: _____

c. Quantos anos você tinha quando tentou se matar pela primeira vez? _____

d. Quando você tentou se matar, como foi que você fez? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () Com faca, tesoura, canivete	a1. Quantas vezes: _____
b. () Com revólver	b1. Quantas vezes: _____
c. () Enforcado	c1. Quantas vezes: _____
d. () Com remédios, venenos	d1. Quantas vezes: _____
e. () Atropelamento	e1. Quantas vezes: _____
f. () Queda provocada (viadutos, edifícios,...)	f1. Quantas vezes: _____
g. () Com fogo	g1. Quantas vezes: _____
h. () Outro: _____	h1. Quantas vezes: _____

68. Marque com um X no número correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Nunca
- ② Quase nunca
- ③ Às vezes
- ④ Quase sempre
- ⑤ Sempre

a	Eu sinto que pertenço a minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
b	Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
c	Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
d	Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles	① ② ③ ④ ⑤
e	Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso	① ② ③ ④ ⑤
f	Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos	① ② ③ ④ ⑤

69. O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando? (marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. ☐ Praticar esportes
- b. ☐ Jogar/brincar
- c. ☐ Passear
- d. ☐ Assistir TV
- e. ☐ Ouvir ou tocar música
- f. ☐ Desenhar/pintar/arte sanato
- g. ☐ Namorar
- i. ☐ Descansar
- j. ☐ Navegar na Internet
- k. ☐ Ir a festas
- l. ☐ Cinema ou teatro
- m. ☐ Ler livros, revistas ou quadrinhos
- n. ☐ Outros _____

70. Você tem (marque todos que se referem a sua situação):

- a. ☐ Celular pré-pago
- b. ☐ Celular de conta (pós-pago)
- c. ☐ Acesso a televisão com canais abertos
- d. ☐ Acesso à televisão por assinatura
- e. ☐ Acesso à internet.
- f. Se você tem internet, você acessa a partir de:
 - a. ☐ Casa
 - b. ☐ Escola
 - c. ☐ Lan House, Cybercafé
 - d. ☐ Trabalho
 - e. ☐ Outro local. Qual? _____

71. Com que frequência você utiliza a Internet:

- a. ☐ não utilizo
- b. ☐ uma ou duas vezes por mês
- c. ☐ apenas aos finais de semana
- d. ☐ de um a dois dias por semana
- e. ☐ entre três e cinco dias por semana
- f. ☐ todos os dias

72. Em média, quando você se conecta, quanto tempo fica conectado:

- ☐ Não me conecto a Internet
- ☐ Menos de meia hora
- ☐ De meia a uma hora

- () De uma a três horas
 () De três horas a cinco horas
 () Mais de cinco horas

73. Se você usa a Internet, você a utiliza para: (Marque mais de uma resposta se necessário).

- () Me comunicar com as pessoas (e-mail, orkut, msn, etc.)
 () Baixar músicas, jogos, filmes
 () Fazer trabalhos da escola
 () Navegar em sites de meu interesse
 () Fazer/escrever blogs
 () Jogar
 () Comprar coisas
 () Outra atividade. Qual? _____

74. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Nunca
 ② Quase nunca
 ③ Às vezes
 ④ Quase sempre
 ⑤ Sempre

a	Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas	① ② ③ ④ ⑤
b	Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou	① ② ③ ④ ⑤
c	Às vezes, eu penso que não presto para nada	① ② ③ ④ ⑤
d	Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas	① ② ③ ④ ⑤
e	Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso	① ② ③ ④ ⑤
f	Às vezes, eu me sinto inútil	① ② ③ ④ ⑤
g	Eu acho que tenho muitas boas qualidades	① ② ③ ④ ⑤
h	Eu tenho motivos para me orgulhar na vida	① ② ③ ④ ⑤
i	De modo geral, eu estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)	① ② ③ ④ ⑤
j	Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo (a)	① ② ③ ④ ⑤

75. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Não é verdade a meu respeito
 ② É dificilmente verdade a meu respeito
 ③ É moderadamente verdade a meu respeito
 ④ É totalmente verdade a meu respeito

a	Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída	① ② ③ ④ ⑤
b	Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero	① ② ③ ④ ⑤
c	Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas	① ② ③ ④ ⑤
d	Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário	① ② ③ ④ ⑤
e	Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções	① ② ③ ④ ⑤
f	Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante	① ② ③ ④ ⑤
g	Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas	① ② ③ ④ ⑤
h	Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos	① ② ③ ④ ⑤
i	Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas	① ② ③ ④ ⑤
j	Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas	① ② ③ ④ ⑤
l	Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade.	① ② ③ ④ ⑤

76. Use a seguinte escala para indicar suas chances de:

- ① Muito Baixas
- ② Baixas
- ③ Cerca de 50%
- ④ Altas
- ⑤ Muito Altas

A	Concluir o ensino médio (segundo grau)	① ② ③ ④ ⑤
B	Entrar na Universidade	① ② ③ ④ ⑤
C	Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	① ② ③ ④ ⑤
D	Ter minha casa própria	① ② ③ ④ ⑤
E	Ter um trabalho que me dê satisfação	① ② ③ ④ ⑤
F	Ter uma família	① ② ③ ④ ⑤
G	Ser saudável a maior parte do tempo	① ② ③ ④ ⑤
H	Ser respeitado na minha comunidade	① ② ③ ④ ⑤
I	Ter amigos que me dêem apoio	① ② ③ ④ ⑤

77. Neste espaço você pode colocar o que achou deste questionário e/ou mencionar algo que considera importante e/ou que não foi perguntado:

ANEXO E

E – Questionário para os Adolescentes Internos no Case Anápolis

Projeto de Pesquisa

“A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis”

Edmar Camilo Cotrim
Pesquisador



Questionário da Juventude Brasileira, adaptado à investigação da realidade educacional dos internos do Case-Anápolis

Caro jovem,

Estamos realizando uma pesquisa no CASE sobre o atendimento educacional oferecido a vocês, jovens, e para isso pedimos a sua colaboração respondendo o questionário a seguir.

Com este trabalho, pretendemos buscar meios de melhorar o atendimento educacional que é oferecido nos Cases e a sua opinião, a ser expressa através das respostas ao questionário, é muito importante para alcançarmos esse objetivo.

Não existem respostas certas ou erradas, o que nos interessa é sua opinião sincera sobre cada item. Por isso, pedimos que leia atentamente cada pergunta e escolha a opção de resposta que melhor reflita a sua opinião.

É importante destacar que este questionário é confidencial e anônimo – seu nome não será associado a nenhuma resposta dada aqui e não será utilizado na divulgação dos resultados.

Além disso, os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados sempre com as devidas cautelas e garantias, conforme determinam as resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que discorrem sobre o respeito à dignidade humana e da especial proteção devida aos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos.

Muito obrigado por sua colaboração.

CASE – Anápolis(GO)

Código: _____ Data da resposta: ____/____/____

1 – Sexo

a. ☐ Masculino b. ☐ Feminino

2 – Idade: _____

3 – Mora em que cidade? _____

4 – Estado Civil:

a. ☐ Solteiro b. ☐ Casado c. ☐ Mora junto d. ☐ Separado/divorciadoe. ☐ Viúvo f. ☐ Outro: _____

5 – Estudou/estuda em que série? _____

6 – Você já foi reprovado? a. ☐ Não b. ☐ Sim c. ☐ Quantas vezes? _____7 – Você já foi expulso de alguma escola? a. ☐ Não b. ☐ Sim c. Quantas vezes _____

7.1. Qual a causa? (Marque mais de uma resposta, se for o caso)

a. ☐ Brigas b. ☐ Faltas c. ☐ Outro: _____

8 – Com quem você mora? (Marque mais de uma resposta, se for o caso)

a. ☐ Pai	b. ☐ Mãe	c. ☐ Padrasto	d. ☐ Madrasta	e. ☐ Irmãos
f. ☐ Avô	g. ☐ Avó	h. ☐ Tios	i. ☐ Filho(s)	j. ☐ Pais
k. ☐ Companheiro/a		l. ☐ Outro:		

9 – Recebe visitas da família no CASE?

a. ☐ Não b. ☐ Sim

9.1 – Quem visita?

a. ☐ Mãe b. ☐ Pai c. ☐ Irmão/irmã d. ☐ Avô/Avó e. ☐ Tio/tiaf. ☐ Outra pessoa – Quem? _____

9.2 – Com que frequência são as visitas?

a. ☐ Toda semana b. ☐ Todo mês c. ☐ Algumas vezes d. ☐ Raramente

10 – Qual é o grau de instrução do seu pai e da sua mãe? Marque com um X:

		Pai	Mãe
a.	Analfabeto		
b.	Sabe ler, mas não foi à escola		
c.	Fundamental incompleto (1º grau)		
d.	Fundamental completo (1º grau)		
e.	Médio incompleto (2º grau)		
f.	Médio completo (2º grau)		
g.	Superior incompleto (universitário)		
h.	Superior completo (universitário)		
i.	Pós-Graduação		
j.	Não sei		

11 – Há quanto tempo está no CASE? _____

12 – Está no CASE por ter cometido que ato infracional?

12.1 – Antes de vir para o CASE, você já havia recebido alguma medida socioeducativa?

a. ☐ Não b. ☐ Sim

c. Qual/Quais:

- a. ☐ Advertência
- b. ☐ Obrigação de reparar o dano
- c. ☐ Prestação de serviços à comunidade
- d. ☐ Liberdade assistida
- e. ☐ Internação

13 – Tem (ou já teve) irmãos internados no CASE?

- a. ☐ Não b. ☐ Sim Quantos? _____

14 – Por favor, marque com um X no número que corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas relacionadas a sua vida escolar fora do CASE:

		Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
A	Eu me sinto bem quando estou na escola				
B	Eu vou à escola porque sou obrigado				
C	Quero continuar meus estudos nessa escola				
D	Gosto dos meus professores				
E	Sinto que posso contar com meus professores				
F	Sinto que posso contar com técnicos da escola (coordenador, diretor)				
G	Confio nos colegas da escola				
H	Não consigo acompanhar o conteúdo das aulas, fico perdido				

15 – Agora analise as afirmações e responda em relação aos seus estudos aqui no CASE:

		Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
A	Gosto de estudar aqui				
B	Acho que aprendo mais aqui do que na escola				
C	Gosto dos professores do CASE				
D	Sinto que posso confiar nos professores do CASE				
E	Sinto que posso confiar nos profissionais do CASE – psicólogos, assistentes sociais, enfermeiras, etc.				
F	Confio nos meus colegas aqui no CASE				
G	Não me sinto à vontade para fazer perguntas aos professores aqui no CASE				

16 – Agora vamos falar um pouco das relações de você com sua família, especialmente entre você e seus pais ou responsáveis (mãe, madrasta, pai, padrasto ou outras pessoas que cuidam de você).

		Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
A	Costumamos conversar sobre problemas da nossa família				
B	Meus pais raramente me criticam				
C	Raramente ocorrem brigas na minha família				

		Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
D	Quando estou com problemas posso contar com a ajuda dos meus pais				
E	Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais				
F	Meus pais em geral sabem onde eu estou				
G	Meus pais raramente brigam entre eles				
H	Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto				
I	Meus pais conhecem meus amigos				
J	Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa				
K	Eu me sinto aceito pelos meus pais				
L	Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar				
N	Eu me sinto seguro com meus pais				

17 – Identifique situações em que VOCÊ já viveu COM SUA FAMÍLIA, relacionadas aos acontecimentos relatados na coluna 1 e depois responda às questões nas colunas 2, 3, 4 e 5:

Coluna 1 Tipo de situação	Coluna 2 Já aconteceu?	Coluna 3 Em geral, com que frequência essa situação acontecia?	Coluna 4 Em geral, o quanto foi ruim pra você essa situação?	Coluna 5 Indique quem fez isso com mais frequência:
a) Ameaça ou humilhação	☐ Não ☐ Sim	☐ Nunca ☐ Quase nunca ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre	☐ Nada ruim ☐ Um pouco ruim ☐ Muito ruim ☐ Terrível	a. ☐ Mãe b. ☐ Madrasta c. ☐ Pai d. ☐ Padrasto e. ☐ Irmãos f. ☐ Avós g. ☐ Outros:

Coluna 1 Tipo de situação	Coluna 2 Já aconteceu?	Coluna 3 Em geral, com que frequência essa situação acontecia?	Coluna 4 Em geral, o quanto foi ruim pra você essa situação?	Coluna 5 Indique quem fez isso com mais frequência:
e) Relação sexual forçada	☐ Não ☐ Sim	☐ Nunca ☐ Quase nunca ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre	☐ Nada ruim ☐ Um pouco ruim ☐ Muito ruim ☐ Terrível	a. ☐ Mãe b. ☐ Madrasta c. ☐ Pai d. ☐ Padrasto e. ☐ Irmãos f. ☐ Avós g. ☐ Outros:

18 – Identifique situações em que você já viveu FORA DE CASA, na coluna 1, e a seguir responda às questões nas colunas 2, 3, 4 e 5:

Coluna 1 Tipo de situação	Coluna 2 Já aconteceu?	Coluna 3 Em geral, com que frequência essa situação acontecia?	Coluna 4 Em geral, o quanto foi ruim pra você essa situação?	Coluna 5 Indique quem fez isso com mais frequência:
a) Ameaça ou humilhação	☐ Não ☐ Sim	☐ Nunca ☐ Quase nunca ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre	☐ Nada ruim ☐ Um pouco ruim ☐ Muito ruim ☐ Terrível	a. ☐ Amigos b. ☐ Colegas de escola c. ☐ Vizinhos d. ☐ Professor/monitor e. ☐ Policiais f. ☐ Desconhecidos g. ☐ Outros:

Coluna 1 Tipo de situação	Coluna 2 Já aconteceu?	Coluna 3 Em geral, com que frequência essa situação acontecia?	Coluna 4 Em geral, o quanto foi ruim pra você essa situação?	Coluna 5 Indique quem fez isso com mais frequência:
b) Soco ou surra	☐ Não ☐ Sim	☐ Nunca ☐ Quase nunca ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre	☐ Nada ruim ☐ Um pouco ruim ☐ Muito ruim ☐ Terrível	a. ☐ Amigos b. ☐ Colegas de escola c. ☐ Vizinhos d. ☐ Professor/monitor e. ☐ Policiais f. ☐ Desconhecidos g. ☐ Outros:
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	☐ Não ☐ Sim	☐ Nunca ☐ Quase nunca ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre	☐ Nada ruim ☐ Um pouco ruim ☐ Muito ruim ☐ Terrível	a. ☐ Amigos b. ☐ Colegas de escola c. ☐ Vizinhos d. ☐ Professor/monitor e. ☐ Policiais f. ☐ Desconhecidos g. ☐ Outros:
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade	☐ Não ☐ Sim	☐ Nunca ☐ Quase nunca ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre	☐ Nada ruim ☐ Um pouco ruim ☐ Muito ruim ☐ Terrível	a. ☐ Amigos b. ☐ Colegas de escola c. ☐ Vizinhos d. ☐ Professor/monitor e. ☐ Policiais f. ☐ Desconhecidos g. ☐ Outros:

19 – Marque com um X na coluna que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

		Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
A	Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas				
B	Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou				
C	Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas				
D	Às vezes, eu penso que não presto pra nada				
E	Eu acho que tenho muitas boas qualidades				
F	Às vezes, eu me sinto inútil				
G	Eu tenho motivos para me orgulhar na vida				
H	Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso				
I	De maneira geral, eu estou satisfeito comigo mesmo				
J	Eu sinto que as pessoas não acreditam em mim				
K	Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo				

20 – Marque com um X na coluna que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
A	Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída				
B	Mesmo que alguém se oponha, eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero				
C	Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas				
D	Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário				

		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
E	Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções				
F	Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante				
G	Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas				
H	Tenho dificuldade para persistir em minha intenções e alcançar meus objetivos				
I	Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas				
J	Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades, porque confio na minha capacidade de resolver problemas				

21 – Use a escala para indicar suas chances de:

		Muito baixas	Baixas	Altas	Muito altas
A	Concluir o ensino médio				
B	Entrar na universidade				
C	Fazer um curso técnico				
D	Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida				
E	Ter minha casa própria				
F	Ter um trabalho que dará satisfação				
G	Ter uma família				
H	Ser saudável a maior parte do tempo				
I	Ser respeitado na minha comunidade				
J	Ter amigos de confiança que me darão apoio				

22 – Dentre os acontecimentos abaixo, indique quais os que já aconteceram em sua vida e escolha o número que mais representa o quanto a situação foi ruim para você:

	A. Já aconteceu?	B. Quanto foi ruim?			
		Nada ruim	Um pouco ruim	Mais ou menos	Muito ruim
a) O nível econômico da minha família baixou de uma hora pra outra	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
b) Alguém em minha casa está desempregado	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
c) Meus pais se separaram	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
d) Já estive internado em instituição (abrigo, orfanato, família de apoio, comunidade terapêutica, hospital psiquiátrico)	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
e) Já fugi de casa	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
f) Já morei na rua	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
g) Já dormi na rua	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
h) Já trabalhei na rua	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
i) Alguém na minha família está ou esteve preso	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
j) Sofri algum acidente grave	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
k) Alguém muito importante para mim faleceu	a. ☐ Não b. ☐ Sim				
l) Já passei fome	a. ☐ Não b. ☐ Sim				

	A. Já aconteceu?	B. Quanto foi ruim?			
		Nada ruim	Um pouco ruim	Mais ou menos	Muito ruim
m) Meu pai/minha mãe teve filho com outros parceiros/parceiras	a ☐ Não b ☐ Sim				
n) Já fui assaltado	a ☐ Não b ☐ Sim				



Obrigado por sua colaboração!

ANEXO F

F – Roteiro para entrevistas com os Adolescentes Internos no Case Anápolis

Projeto de Pesquisa

“A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis”

Edmar Camilo Cotrim
Doutorando

Mar Lorenzo Moledo – Orientadora
Agustín Godás – Co-orientador



ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ADOLESCENTES

- 01 – Como descreveria a sua infância?
 - 02 – Que acontecimentos bons você destaca da sua infância?
 - 03 – Que acontecimentos ruins você destaca da sua infância?
 - 04 – Quem foi a pessoa mais importante pra você na infância? Por quê?
 - 05 – Você sofreu algum tipo de violência na infância – em casa, na escola ou na rua?
- Escola
- 06 – Que experiências boas você teve na escola?
 - 07 – Que experiências ruins você teve na escola?
 - 08 – Quanto começou a ter problemas com a justiça?
 - 09 – Por que você acha que esses problemas começaram?
 - 10 – Como você se sente hoje por estar no CASE?
 - 11 – Como você se sente em relação a sua família?
 - 12 – Como você acha que sua família se sente em relação a você?
 - 13 – Quando pensa em sair daqui, o que te deixa animado?
 - 14 – Quando pensa em sair daqui, o que te deixa inseguro?

ANEXO G

G – Questionário para professores do Case e roteiro para observação
participante das aulas

Projeto de Pesquisa

“A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis”

Edmar Camilo Cotrim
Doutorando

Mar Lorenzo Moledo – Orientadora
Agustín Godás – Co-orientador



Caro professor, cara professora,

Estamos realizando uma pesquisa no CASE sobre o atendimento educacional oferecido aos jovens, e para isso pedimos a sua colaboração respondendo o questionário a seguir.

Com este trabalho, pretendemos buscar meios de contribuir com a melhoria do atendimento educacional que é oferecido nos Cases e a sua opinião, a ser expressa através das respostas ao questionário, é muito importante para alcançarmos esse objetivo.

É importante destacar que este questionário é confidencial e anônimo – seu nome não será associado a nenhuma resposta dada aqui e não será utilizado na divulgação dos resultados, conforme determinam as resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que discorrem sobre o respeito à dignidade humana e da especial proteção devida aos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos. Além disso, os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados sempre com as devidas cautelas e garantias e o trabalho final não divulgará informações, dados ou opiniões que de alguma forma venham a comprometer a instituição Case, o trabalho de seus profissionais ou afetar sua imagem junto à sociedade.

Muito obrigado por sua colaboração.

CASE - Anápolis

Código: _____ Data da resposta: ____/____/____

1 – Sexo: a (☐) Masculino b (☐) Feminino

2 – Idade: _____

4 – Cor:

a. (☐) Branca b. (☐) Preta c. (☐) Parda d. (☐) Amarela (oriental) e. (☐) Indígena

5 – Estado civil:

a. (☐) Solteiro b. (☐) Casado c. (☐) Mora junto d. (☐) Separado/divorciado e. (☐) Viúvo

f. () Outro: _____

Formação acadêmica:

a. Graduação:	
Instituição:	Ano:
b. Especialização:	
Instituição:	Ano:
c. Especialização:	
Instituição:	Ano:
d. Mestrado:	
Instituição:	Ano:

Tempo de experiência no magistério: _____

Tempo de experiência na socioeducação: _____

Participou de formação específica da Escola Nacional de Socioeducação? a. () Não b. () Sim

Qual/quais?

Participou de outro curso/formação sobre socioeducação? a. () Não b. () Sim

Qual/quais?

ANEXO H

H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis(GO)", cujo objetivo consiste em analisar a intervenção pedagógica feita junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO). Meu nome é **Edmar Camilo Cotrim**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, pessoalmente, via e-mail (edmar.cotrim@ifg.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)999978345/(62)3703-3380. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você ou o seu responsável, também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**, pelo telefone (62) 3237-1821 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

- 1.1 A pesquisa intitulada "A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis(GO)" tem como objetivo geral analisar a intervenção pedagógica feita junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO).
- 1.2 A opção metodológica seguirá a metodologia quali-quantitativa, partindo de um estudo de caso e servindo-se da aplicação de questionário, escalas Likert, análise documental e observação participante. Além disso, realizaremos um entrevistas que serão gravadas (em áudio) e por isso solicitamos a sua autorização para utilizar a gravação com finalidade acadêmica. Esclarecemos ainda que o tempo de retenção dos dados da pesquisa será de 5 (cinco) anos e que o período para pedido de indenização por parte do participante, caso se sinta lesado ao longo do processo da pesquisa, será de 2 (dois) anos contados a partir da sua participação nesta;
- 1.3 Sua participação acarreta riscos mínimos de constrangimento, ficando a seu critério responder ou não as questões feitas;
- 1.4 Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Em caso de despesas oriundas de locomoção, hospedagem e alimentação dos sujeitos, serão ressarcidas no ato da entrevista pelo pesquisador responsável;
- 1.5 Haverá sigilo que assegure a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa, mediante não revelação dos nomes dos pesquisados. Há total garantia do anonimato;
- 1.6 Haverá a garantia expressa de liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bastando para tal um comunicado verbal ao pesquisador;



- 1.7 A sua participação implica em benefícios indiretos, para a construção do conhecimento acerca da problemática que se pretende investigar, razão pela qual os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicação em periódicos especializados em educação;
- 1.8 Caso se sinta de alguma forma prejudicado pela pesquisa, o participante terá o direito de pleitear indenização como reparação a danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação na pesquisa; também lhe é assegurado suporte psicológico caso se sinta de alguma forma abalado emocionalmente em razão de sua participação na pesquisa;
- 1.9 As informações coletadas nesta pesquisa poderão ficar armazenadas em banco de dados, o que permitirá que sejam utilizados em pesquisas futuras, desde que autorizado pelo entrevistado:
- () Declaro estar informado de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;
- () Declaro estar informado de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "_____". Informo ter menos que 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Edmar Camilo Cotrim sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Anápolis, ... de de

Assinatura por extenso do participante



Edmar Camilo Cotrim
(Pesquisador responsável)

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica:

ANEXO I

I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis(GO)**”, cujo objetivo consiste em analisar a intervenção pedagógica feita junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO). Meu nome é Edmar Camilo Cotrim, RG 1.351.523, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Educação. Sou doutorando em Educação de Doutorado em Educação de convênio do IFG com a Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (edmar.cotrim@ifg.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 99997-8345. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, situado na Rua C-198, quadra 500, setor Oeste, Goiânia(GO), CEP 74.270-040, pessoalmente ou pelo telefone (62) 3612-1821 ou e-mail cep@ifg.edu.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Poderá também entrar em contato com o pesquisador: Edmar Camilo Cotrim, rua Padre Lancisio, quadra 20, lote 19, bairro Deco Correia, 75180-000 – Silvânia(GO), telefone 62-3332-1960/999978345, e-mail edmar.cotrim@ifg.edu.br..

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada “**A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis(GO)**” tem como objetivo geral analisar a intervenção pedagógica feita junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO).

A opção metodológica seguirá a metodologia quali-quantitativa, partindo de um estudo de caso e servindo-se da aplicação de questionário, escalas Likert, análise documental e observação participante. Além disso, realizaremos um entrevistas que serão gravadas (em áudio) e por isso solicitamos a sua autorização para utilizar a gravação com finalidade acadêmica. Esclarecemos ainda que o tempo de retenção dos dados da pesquisa será de 5 (cinco) anos e que o período para pedido de indenização por parte do participante, caso se sinta lesado ao longo do processo da pesquisa, será de 2 (dois) anos contados a partir da sua participação nesta.

Sobre sua participação informamos que:

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Em caso de despesas oriundas de locomoção, hospedagem e alimentação dos sujeitos, serão ressarcidas no ato da entrevista pelo pesquisador responsável;
- Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Sua participação acarreta riscos mínimos de constrangimento, ficando a seu critério responder ou não as questões feitas, sendo-lhe assegurado suporte psicológico caso se sinta de alguma forma abalado emocionalmente em razão de sua participação na pesquisa;
- Haverá sigilo que assegure a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa, mediante não revelação dos nomes dos pesquisados. Há total garantia do anonimato;

- Haverá a garantia expressa de liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bastando para tal manifestar sua vontade oralmente ao pesquisador.
- A sua participação implica em benefícios indiretos, para a construção do conhecimento acerca da problemática que se pretende investigar.
- As conversas obtidas por meio das entrevistas serão gravadas em áudio e por isso solicitamos a sua autorização para utilizar a gravação com finalidade acadêmica. Não haverá divulgação de sua imagem em vídeos, fotografias ou outros meios.

2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG _____, abaixo assinado, consinto a minha participação no estudo intitulado "A educação como meio de empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-Anápolis(GO)". Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que a minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador responsável Edmar Camilo Cotrim, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que CONCORDO com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura por extenso do(a) sujeito participante

Edmar Camilo Cotrim
Pesquisador responsável

ANEXO J

J – Autorização para Gravação de Voz



CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES DE VOZ

Eu _____, portador do RG N° _____, CPF: _____, permito que o pesquisador abaixo relacionado obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica, intitulada "*A educação como meio de Empoderamento de adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção no CASE-AnápolisGO*", cujo objetivo consiste em Analisar a intervenção pedagógica feita junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Anápolis (GO).

Estou ciente de que minha participação é voluntária e que não receberei nenhum tipo de pagamento por ela, como também não terei qualquer despesa. Fui informado também que a qualquer momento da pesquisa posso interromper minha participação, bastando para isso comunicar verbalmente ao pesquisador, e que posso solicitar apoio psicológico caso me sinta abalado emocionalmente em função de minha participação na pesquisa.

Também me foi informado que minha participação nesta pesquisa poderá contribuir com benefícios indiretos para a construção do conhecimento acerca da problemática que se pretende investigar, ou seja, o atendimento educacional para internos do CASE-Anápolis.

Minha entrevista será gravada e, após a transcrição pelo próprio pesquisador, o material me será apresentado para validação, após o que a entrevista será desgravada.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em teses, artigos, aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Os riscos que corro é de ter minha identidade revelada, mas isso não acontecerá, uma vez que tenho a garantia expressa do pesquisador de que todos os cuidados serão tomados a fim de que isso não aconteça e o que eu disser não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso, mantendo integralmente o sigilo de minha identidade.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação em relação a esta pesquisa fui informado de que posso me dirigir ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, situado na Rua C-198, quadra 500, setor Oeste, Goiânia(GO), CEP 74.270-040, no telefone (62) 3612-1821, e-mail cep@ifg.edu.br. Se necessário, poderei entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Poderei também entrar em contato com o pesquisador: Edmar Camilo Cotrim, rua Padre Lancísio, quadra 20, lote 19, bairro Deco Correia, 75180-000 – Silvânia(GO), telefone 62-3332-1960/999978345, e-mail edmar.cotrim@ifg.edu.br.

_____, _____ de _____ de _____.

ASSINATURA

Acadêmico/Pesquisador: _____
Edmar Camilo Cotrim

Esta tese analisa o atendimento educacional oferecido a jovens em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo - Case - de Anápolis (GO). Adotou-se proposta metodológica mista.

Aplicou-se questionário e entrevista com os internos. O estudo aponta cinco aspectos a serem trabalhados: 1) a ação socioeducativa se voltar de forma mais efetiva para o processo educacional formal; 2) o ambiente dos centros de internação se voltar mais para a proposta socioeducativa; 3) desenvolver políticas públicas de apoio às famílias dos adolescentes; 4) estreitar vínculos entre escola e socioeducativo; 5) aprofundar estudos que analisem o impacto das relações familiares e relações afetivas na escola sobre a resistência do adolescente ao comportamento desviante.