

## **Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei**

Bodies marked: a historical analysis on the institutionalization of adolescents in conflict with the law

Thayane Carolina de Almeida; Sonia Regina Vargas Mansano

Universidade Estadual de Londrina

---

### **RESUMO:**

O presente estudo realiza uma revisão histórica das práticas que vigoram em diferentes sistemas de reclusão destinados a crianças e adolescentes, desde o período do Brasil colônia até os dias atuais. Neste percurso, destaca-se a privação de liberdade dos adolescentes, decorrente do cometimento de atos infracionais e busca-se compreender *como* os jovens internados, e também os trabalhadores vinculados às instituições de atendimento a tal público, são marcados pelos discursos que circulam na esfera social. Ao caracterizar o cenário que compõe as atuais instituições responsáveis pela execução da medida de internação, a análise aborda os princípios da proposta socioeducativa e discute sua consolidação nas práticas cotidianas, diante de uma história punitiva que marcou tanto o corpo de adolescentes quanto o de profissionais.

**Palavras-chave:** Adolescência; Ato-infracional; Socioeducação.

---

### **ABSTRACT:**

This study performs a historical review of the current practices in different incarceration system for children and adolescents, from the colonial time in Brazil to nowadays. Along the path it highlights the deprivation of freedom from adolescents for committing illegal acts and it seeks to understand how young people in captivity and workers linked to institutions that care for these people, are marked by the usual social discourse. Characterizing the scenario composed by the current institutions responsible for putting these measures into practice, it approaches the socio-educational proposal and discusses its consolidation on daily practices, facing a punitive history that marked both the body of teenagers and professionals.

**Key-words:** Adolescence; Illegal Act; Socioeducation

---

“Champinha: o retrato do mal”. Este foi o título da matéria publicada no Jornal da Tarde (CAPITELI, 2006) sobre o que ficou conhecido como o “Caso Liana Friedenbach e Felipe Caffé”. Tratou-se de um crime ocorrido na grande São Paulo, no ano de 2003, que consistiu no estupro, tortura e assassinato de dois jovens por um outro, conhecido como “Champinha”. Noticiado exaustivamente, o crime provocou furor e indignação na população, propagando-se para tempos mais recentes quando o

adolescente deveria ter sido liberado da instituição na qual cumpriu, pelo tempo máximo, a medida socioeducativa de internação. Nesse momento, reacendeu, assim como ocorre de tempos em tempos, o também exaustivo debate a respeito da maioria penal no Brasil. Mas, de fato, de que “pena” se fala quando o que está em jogo são atos infracionais de adolescentes? Ou ainda, como se constituiu, ao longo da história, o sistema de responsabilização que recai sobre os adolescentes em conflito com a lei?

Atualmente, não é possível abordar o tema do cometimento de atos infracionais e da consequente responsabilização dos adolescentes autores de tais atos sem considerar o campo da Doutrina da Proteção Integral e da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Especificamente em seu artigo 112, o estatuto estabelece as seguintes medidas que podem ser aplicadas aos adolescentes pela autoridade competente: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida ou internação em estabelecimento educacional.

Uma análise sobre o cotidiano de um Centro Socioeducativo, instituição responsável pela execução da medida de internação, possibilita constatar que as práticas profissionais realizadas no seu interior são alvo de demandas das mais diversas ordens e provenientes de diferentes segmentos sociais: normativas, restritivas, sancionatórias, protetivas, psicológicas, psiquiátricas, de vigilância, de segurança, de reclusão, de exibição midiática, da moral, da saúde do corpo e da mente, da disciplina, da família, e a lista segue, sem fim. Paradoxalmente, diante destas demandas por vezes idealizadas, a atuação dos profissionais que compõem a instituição socioeducativa é marcada por exigência de “respostas” rápidas, seguras e eficazes. Cabe questionar então: a quem esses profissionais “respondem”? A quem é dirigido seu atendimento? Ao furor e indignação sociais vinculados a casos como o de “Champinha”? Aos diferentes segmentos da segurança pública, ao Estado, às famílias, aos próprios adolescentes?

Percorrer a história das instituições brasileiras destinadas a atuar junto à infância e adolescência é uma importante fonte de investigação que possibilita realizar uma análise sobre os princípios que, em diferentes períodos, regeram o tratamento destinado às crianças e jovens institucionalizados. Seja em nome da punição, da educação, do cuidado, do “bem” e/ou da “ordem”, o funcionamento dos aparatos institucionais ao longo da história inevitavelmente repercute nas intervenções realizadas nas atuais unidades de acolhimento.

Partindo desse campo problemático que envolve a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei, o presente estudo teve por objetivo lançar um olhar sobre a construção histórica das práticas que vigoram em diferentes sistemas de reclusão (sejam elas ligadas à disciplina, ao castigo ou à educação) e buscar compreender *como* os internados, e também os trabalhadores que os atendem, são marcados pelos discursos que circulam na esfera social e sofrem seus efeitos das mais variadas maneiras. Ao realizar tal revisão histórica, o estudo apoiou-se no conceito de pesquisa social apresentado por Minayo (2001), especialmente no que se refere a sua particularidade histórica, pela qual é possível evidenciar que as sociedades humanas “vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído” (MINAYO, 2001: 13).

Assim, este estudo percorreu a seguinte trajetória. Em um primeiro momento, buscou problematizar brevemente a história da institucionalização de menores de idade desde a chamada “Casa dos meninos” até a FUNABEM. Em seguida, foi dado especial destaque à década de oitenta do século XX como um momento de transição que marcou a institucionalização de crianças e jovens de maneira significativa. Por fim, discutiu-se como vêm sendo construídas as intervenções socioeducativas nas unidades de atendimento.

Percorrer quinhentos anos de história em apenas algumas páginas não é uma tarefa simples ou fácil. Nesse empreendimento, as limitações são inevitáveis e corre-se o risco de simplificar a temática de investigação que foi aqui tomada em análise. Entretanto, optamos por assumir tal risco uma vez que considerarmos necessário descrever e dar visibilidade a alguns fragmentos históricos que, em nosso entendimento, imprimiram marcas nos corpos que, até os dias de hoje, produzem efeitos diversos nas maneiras de conceber, acolher e trabalhar com adolescentes institucionalizados.

Obviamente, não estamos sozinhas nessa escolha. Foucault, em seu texto “Nietzsche, a genealogia e a história” (1979), analisa as marcas que os encontros produzem nos corpos bem como as suas ressonâncias históricas. Ele diz: “o corpo traz consigo, em sua vida e em sua morte, em sua força e em sua fraqueza, a sanção de todo erro e de toda verdade” (FOUCAULT, 1979: 22). Se a preocupação com o crime e, em especial, com aqueles cometidos por crianças e adolescentes, esteve tão presente na história do Brasil, coube-nos percorrer, de maneira panorâmica, alguns acontecimentos que inscreveram no corpo as leis, as normas, os saberes e as sanções. Buscamos, então,

descrever como algumas práticas seculares de punição e correção foram inventadas, instituídas e amplamente praticadas em nosso país. Apesar de sofrerem variações, será possível notar que elas trouxeram repercussões diversas para a vida institucional na atualidade. Assim, de Foucault, acolhemos a necessidade de “mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 1979: 22), sem pretender, com isso, esgotar a multiplicidade e variedade de acontecimentos que foram produzidos nesse período.

Obviamente, este recorte histórico e qualitativo não esgota a complexidade da temática aqui abordada, mas busca selecionar elementos para elaborar uma análise parcial sobre a maneira como os corpos de adolescentes e trabalhadores institucionais são marcados por práticas disciplinares e punitivas que ainda estão densamente presentes em nosso tempo histórico.

### **Da Casa de Meninos às Instituições da FUNABEM**

A história das instituições voltadas ao atendimento de crianças acompanha a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil. As “Casas de Meninos”, fundadas em 1554, visavam à correção e ao enquadramento de comportamentos julgados inadequados por uma determinada concepção de educação e moral. A ordem que nelas vigorava era majoritariamente disciplinar e buscava apartar os jovens da vida errante nas matas. Nesse período, educação e catequese compunham o aparato normatizador daquele núcleo populacional.

Os então denominados “menores” já estavam contemplados pelo exercício da justiça, regida pelo modelo da estrutura jurídica do Império Português. Segundo ela, cabia ao rei fazer a administração da justiça, cujos ordenamentos legislavam tanto em caráter que se poderia classificar como “protetivo”, quanto na caracterização de ações “penalizadoras”, nos casos de menores autores de “malefícios” à sociedade.

No que se refere às ações voltadas aos menores que praticavam algum tipo de delito, prevalecia o caráter punitivo. As orientações das Ordenações Filipinas, código vigente no Brasil entre 1606 e 1916, voltavam-se para uma ampla criminalização dos menores, com severas punições. A pena de morte era aplicada em diversas modalidades, além de mutilações, açoites, prisões, trabalhos forçados em galés (cabe observar que a pena de morte no Brasil foi abolida pelo Código Penal da República de 1890). Nesses casos, os jovens com idade entre 17 e 20 anos eram punidos de acordo com o parecer de um julgador que avaliava a malícia, as características pessoais, além da qualidade e

circunstâncias do delito. Foi nessa época que houve, pela primeira vez no Brasil, uma determinação para a imputabilidade penal aos 17 anos e o estabelecimento da maioridade para os 20, sendo as penalizações definidas pelo arbítrio do julgador.

Em 1830, ficou instituído pelo Código Criminal do Império que nenhum crime seria punido com penas que não estivessem estabelecidas nas leis. Embora a referida determinação representasse um avanço histórico na legislação do nosso país, a arbitrariedade do julgador no que se refere à condenação permaneceu, pois este ainda tinha como fundamento da avaliação a análise da capacidade do menor discernir sobre o cometimento do crime. No referido Código, também é citada a criação de instituições destinadas ao acolhimento de menores considerados criminosos, denominadas “Casas de Correção”. Estas abrigavam os menores de 14 anos que tivessem cometido crime com discernimento. Eles deveriam permanecer nas referidas casas pelo tempo que ao juiz parecesse adequado. No Art. 13, ficava definido ainda que o período de recolhimento não deveria exceder à idade de 17 anos.

Segundo Araújo (2009), os sentenciados na Casa de Correção da Corte eram divididos em dois grandes grupos. Aos do primeiro grupo, a pena imposta era chamada de “correcional” e aos do segundo era denominada “criminal”. A “correcional” era dividida em duas classes: a primeira, a dos menores condenados em virtude do Art. 13 do já citado Código Criminal de 1830, e a segunda, a dos “mendigos e vadios”. Ressalta-se, portanto, que o funcionamento institucional e o tratamento destinado ao preso eram organizados segundo a classificação que ele recebia, pautada no tipo de crime cometido, no “gênero de vida e seus hábitos” (ARAÚJO, 2009:143).

O século XIX e a criação das Casas de Correção compõem um marco importante na história da institucionalização de menores que eram alvo da intervenção das autoridades governantes. Se antes desse período a ação voltada a tal público era eminentemente punitiva, com vistas à correção, à coerção e, inclusive, aos castigos físicos, ao longo do tempo ocorreram transformações que, gradativamente, incorporaram ações dirigidas, inicialmente, ao ensino. No interior da Casa de Correção da Corte, por exemplo, foi criada uma “escola para meninos desvalidos” onde se ensinavam as letras e ofícios mecânicos e, com o tempo, até mesmo os pais dos menores passaram a procurar as mencionadas casas para asilar gratuitamente os filhos que, sob seu ponto de vista, davam trabalho.

Assim, desde o início do referido século, como afirma Foucault (2009), o encarceramento penal recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e o que ele denominou “transformação técnica dos indivíduos”, fato que caracterizou a instituição penal como um aparelho disciplinar exaustivo. Nessa transformação, estava em jogo o corpo do indivíduo, a utilização de suas forças, além de sua utilidade e docilidade. Este movimento serviu também à colonização no período do Brasil Império, que se dirigia para a formação da força de trabalho e da contenção das massas desvalidas. O enfoque educacional voltado para crianças pobres e marcado pela institucionalização completa o quadro característico da época e pode ser observado como uma estratégia de organização por parte da corte, uma vez que, mais do que “educação”, suas ações visavam à “limpeza das ruas” das capitânicas brasileiras.

Já na era da República aparecem os primeiros registros de políticas mais centralizadoras e de nítido caráter controlador, que adotavam uma vertente bastante paternalista. No período republicano, a intenção era organizar a assistência à infância de acordo com os moldes preconizados pelos discursos científicos. Foi então criado o mote “salvar a infância brasileira”, que impulsionou a identificação das categorias populacionais que necessitavam de proteção e reforma, visando-se o melhor aparelhamento do Estado para a efetivação das intervenções. Segundo Rizzini (2004), quem primeiro atuou no esforço de identificação dos “menores” como um grupo social que passou a ser alvo das políticas acima referidas foi a polícia, justamente uma instituição de controle social. O poder de decisão sobre o destino do menor foi, então, transferido da família para os representantes dos poderes públicos. Nesse sentido,

*a primeira década do século XX mostra-se de fundamental importância pela notoriedade em concentrar a preocupação repressiva policial em relação às práticas de vadios, mendigos, ébrios e jogadores. Destaca-se, neste período, o esforço de classificação dessas práticas presente na categoria “contravenção” (vadiagem, embriaguez, jogo, mendicância), que emerge tanto da preocupação policial em identificar e quantificar os indivíduos que incorriam nesses procedimentos, quanto do processo de construir “rótulos” que permitissem efetivas formas de identificação (BENÁCCHIO, 2003).*

O trabalho permanece primordial, nessa época, como elemento reabilitador, disciplinador e formador dos menores abandonados e infratores e, em algumas instituições, ele adquiria um velado caráter de obrigatoriedade enquanto, declaradamente, prevalecia o discurso pedagógico a ele associado. Por esta perspectiva, as escolas, asilos, reformatórios e demais instituições que abrigavam menores, além de

isolá-los, recorriam à rigorosa disciplina e ao ensino profissional, com o intuito de preparar essa população para sua futura condição operária.

No que concerne às Casas de Correção para crianças que cometiam crimes, houve a concentração, em um mesmo espaço, das funções educativa (escola), profissionalizante (fábrica) e punitiva (prisão). Nesse contexto, o Estado empenhava-se na tarefa “assistencial” atrelada ao cunho “protetor” e de caráter “regenerador” das penas aplicadas aos menores e adquiria o direito sobre a vida deles por longos períodos, que poderiam chegar a 7 anos de internamento nos estabelecimentos disciplinares industriais para aqueles que tinham entre 14 e 21 anos.

O ano de 1927 pode ser tomado como um novo marco na política de atendimento dirigida à infância brasileira, já que em 12 de outubro, pelo Decreto nº 17.943-A, ficou instituído o primeiro Código de Menores do Brasil, conhecido como Código de Mello Mattos, em homenagem a José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, promotor, advogado e professor que, em 2 de fevereiro de 1924, foi nomeado o primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina. Entre os pontos que receberam maior destaque no referido código estão a coibição do uso da mão-de-obra de menores, a atuação do serviço social como nova modalidade profissional a atuar na área e a fixação da maioridade em 18 anos. Em seu Art. 1º, o Código já determinava a quem a lei se aplicaria, ou seja, àqueles que pelos atos praticados eram alvo das intervenções estatais. Diz o artigo: “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” (BRASIL, 1927).

Identifica-se, nesse período, uma valorização da institucionalização de crianças e jovens, tanto da considerada “infância abandonada” quanto dos “delinquentes”. Segundo o estabelecido no Código de Menores, a desinternação das escolas de reforma ficava condicionada à decisão das autoridades. Assim, o diretor do estabelecimento poderia, a qualquer tempo, transferir o menor de escola. Já o juiz ou tribunal poderia antecipar o desligamento ou retardá-lo, até o máximo estabelecido na lei, fundamentando-se na personalidade do menor, na natureza da infração e no seu comportamento no reformatório, segundo informação fornecida pelo diretor.

Destaca-se aqui o saber clínico construído pelas instituições de privação de liberdade sobre os condenados, que os caracterizava a partir de suas disposições, de sua progressiva “melhora” (segundo parâmetros institucionais), de sua vida progressiva, da

posição social e das circunstâncias do ato delitivo. Tratava-se de uma ampla investigação sobre a história de vida do condenado que balizava as técnicas de tipo disciplinar aplicadas a ele pela instituição em prol de uma educação que o adequasse aos parâmetros valorizados pela sociedade da época. A incorporação desse estudo na aplicação e na execução da pena tende a ressaltar que, além da sanção jurídica, há um direcionamento disciplinar que pretende atingir outros aspectos da vida do condenado. Fica evidente o quanto os valores vigentes foram decisivos para avaliar a conduta do menor de idade e o quanto eles marcaram sua história, seu corpo e seu destino. Portanto, é nesse contexto que são reconhecidas as técnicas disciplinares voltadas à reeducação a partir de uma visão global do “condenado” que cria a concepção de que “a operação penitenciária, para ser uma verdadeira reeducação, deve totalizar a existência do delinqüente, tornar a prisão, uma espécie de teatro artificial e coercitivo onde é preciso refazê-la totalmente” (FOUCAULT, 2009: 238). O referido autor constata, ainda, que a introdução da biografia do condenado tornou-se importante na definição da penalidade, pois ela dá visibilidade à história do criminoso antes do crime, fator que pode ser identificado no Art. 69 do Código de Menores quando determinou um tratamento especial aos menores, considerando seu estado físico, mental e moral, além da situação social, moral e econômica dos pais.

Como ressalta Rizzini (2004), os juizados vieram a estruturar, ampliar e aprimorar o modelo de classificação e intervenção sobre o menor herdado da ação policial, construindo e reformando estabelecimentos de internação. No entanto, observa-se ainda um forte caráter de fechamento, vigilância e controle institucional que pode ser comparado aos estudos de Goffman (2005) sobre as instituições totais. Estas são caracterizadas pelo autor como “estufas para mudar pessoas” (p. 22). Nelas, são criadas barreiras que separam o interno do contato com o mundo externo. As proibições à saída do interno muitas vezes estão incluídas no planejamento estrutural das instituições como, por exemplo, nas portas fechadas, nas paredes altas, no uso de arame farpado, etc. Ao abordar o processo de reeducação proposto pelas instituições dessa espécie, o autor descreve mecanismos de significativa ruptura com papéis sociais anteriormente desempenhados pelos internos nas suas relações pessoais e que lhe conferiam certa pertença social. O seu enquadramento na máquina administrativa do estabelecimento, modelado suavemente pelas operações de rotina, incluía modos peculiares de castigos e recompensas, compondo assim o contexto “disciplinar” que marcou, das mais variadas formas, os corpos dos internos. Porém, além de enfatizar uma série de violências

pertencentes ao processo de institucionalização que resultam em sofrimentos físicos e psicológicos, é possível reconhecer com Goffman que o alcance de tais práticas acabou por caracterizá-las como eminentemente punitivas. Assim, “existe um intenso sentimento de que o tempo passado no estabelecimento é tempo perdido, destruído ou tirado da vida da pessoa; é tempo que precisa ser “apagado”; é algo que precisa ser “cumprido”, “preenchido” ou arrastado de alguma forma. (...) Por isso, o internado tende a sentir que durante sua estada obrigatória - sua sentença - foi totalmente exilado da vida” (GOFFMAN, 2005: 64).

O Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão do Ministério da Justiça de orientação correcional-repressiva criado pelo Decreto-Lei nº3,799/41, refletia alguns desses aspectos punitivos e disciplinares. O sistema previa atendimento diferenciado para dois grupos de menores em situação irregular: os delinquentes e os carentes e abandonados. Porém, qualquer pretensão de se firmar como uma instituição “correcional” e como um serviço de alcance nacional fracassou. As instituições que deveriam ser vinculadas a este serviço comportavam irregularidades, problemas administrativos, além de ser alvo de constantes denúncias por maus tratos aos internos. O SAM, especialmente no que diz respeito ao tratamento oferecido aos “menores transviados”, acabou ficando conhecido como “fábrica de criminosos”, imagem que circulou no imaginário popular e foi reafirmada pela imprensa que divulgava ao mesmo tempo os maus tratos sofridos pelos menores e a “sua periculosidade”.

Em 1964, iniciou-se no Brasil o Regime Militar, que evidenciava a presença autoritária do Estado. Sob esse regime, foi promulgada uma nova constituição brasileira em 1967. Nela, a prática da institucionalização dos menores foi revestida pela máxima ideológica da “segurança nacional”. Ainda no ano de 1964, foi estabelecida, pela Lei Federal 4.513 de 01 de dezembro, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), em substituição ao SAM. Porém, a substituição não foi capaz de transformar a cultura institucional, visto que nem os funcionários, nem a estrutura física do antigo SAM sofreram alterações.

O discurso do presidente Emílio Garrastazu Médici, durante a “Semana da Criança” em 5 de outubro de 1970 na FUNABEM, mostrava que o principal objetivo da nova proposta era a substituição de uma mentalidade presidiária (característica do SAM) por uma filosofia educacional pautada em escolas formadoras e qualificadoras. Segundo ele, as instituições deveriam ter características de vida familiar e observância

das peculiaridades regionais, pois, só assim, seriam capazes de processar a integração do menor com a comunidade, o encontro do jovem consigo mesmo e a conscientização dele sobre suas potencialidades e vocação.

Propostas, como a defendida pela autoridade acima mencionada, afirmavam que a FUNABEM tinha como foco principal, em seu discurso, a integração do menor na comunidade, sendo a internação destinada unicamente aos casos de maior gravidade. No entanto, era possível constatar que os internatos de menores, que atendiam tanto os abandonados e carentes quanto os delinquentes, permaneceram fortemente presentes.

Outro aspecto relevante desse momento histórico foram os estudos pioneiros sobre o tema da infância e juventude que se iniciaram em meados da década de setenta. Levados para dentro das universidades em um período de ditadura militar, tais estudos colocaram em pauta discussões vinculadas à construção de políticas públicas e direitos humanos. É interessante observar que os questionamentos sobre a associação entre “educação” e “internação” (termos que abrangem aspectos de cunho correcional e punitivo) já faziam parte das discussões teóricas e metodológicas do período. Um exemplo desse debate foi o artigo publicado pelo sociólogo e assessor da presidência da FUNABEM, José Arthur Rios, em 1974, na revista *Brasil Jovem*, da Fundação, que tinha como tema: “Internamento ou socialização?”. Na época, o autor deixou entrever tratar-se de objetivos inconciliáveis e que o Estado deveria optar por soluções mais humanas, inovadoras e menos onerosas do que os internatos.

Em 1979 o Código de Menores foi revisado e reformulado. Porém, permaneceu o caráter repressivo e autoritário, acrescido de uma criminalização da pobreza, até hoje bastante presente nos valores sociais em circulação. Data dessa legislação a expressão “menor em situação irregular”. Estava assim consolidado um sistema que Emílio Garcia Mendez define como “sociopenal”, visto aplicarem-se sanções de privação de liberdade a situações não tipificadas como delito, razão pela qual se subtraíam dos menores sentenciados garantias previstas pela legislação e, em nome da sua proteção, “eram-lhes negadas todas as garantias dos sistemas jurídicos do Estado de Direito, praticando-se verdadeiras violações e concretizando-se a criminalização da pobreza e a judicialização da questão social na órbita do Direito do Menor” (SOARES, 20--).

### **Década de oitenta: momento de transição e novos rumos institucionais**

A exposição anterior permite dizer que a institucionalização de menores em condições tidas como “abandono” ou “delinquência” foi uma prática comum nos

diversos momentos históricos de nosso país. Previsto nas legislações, mantido sob poder do Estado, acatado ou condenado pelas famílias, aclamado ou denunciado pela sociedade em geral, o caráter punitivo e correccional/educativo prevaleceu nos discursos que regiam o funcionamento de tais instituições. Na prática, o trabalho e a formação profissional se destacaram entre os princípios da proposta de atendimento. Mas, também estiveram presentes situações de violência no tratamento aos internos, arbitrariedade nos julgamentos que definiam a institucionalização e isolamento em relação ao mundo externo.

Na década de 1980, o Brasil viveu um momento de abertura política e redemocratização, movimento que ainda reflete nas discussões sobre a temática da infância e da juventude que começaram a ganhar novos contornos. Pela primeira vez, foram identificadas intervenções que aconteciam fora dos muros institucionais. Estas foram relevantes pelos impactos e repercussões que produziram na configuração das políticas de atendimento dentro das instituições. É relevante, por exemplo, o trabalho com crianças no Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, apoiado pela UNICEF e pelos Ministérios da Previdência e da Assistência Social. Tal projeto teve uma abordagem de atenção às crianças e jovens em suas próprias comunidades de origem. Neste contexto, surgiu no Brasil o sintagma “educador social de rua“, que inicialmente também era conhecido como “agente de pastoral” pela vinculação com a Pastoral do Menor (movimento da Igreja Católica). Cabe dizer que

*a educação social de rua enfrentava aí uma crise de identidade; não era simplesmente uma técnica, uma disciplina ou mesmo uma profissão. O compromisso, o envolvimento comunitário, o engajamento político e o conseqüente risco, e o antagonismo a certas ideologias e instituições a caracterizavam como um movimento, liderado por educadores - intelectuais, mas com participação diversificada, pelos direitos da cidadania e pela causa da criança e do adolescente; e um sistema pedagógico de transformação social. A tendência era definir-se como uma pedagogia política, voltada para os direitos das crianças e dos cidadãos (OLIVEIRA, 2007: 150).*

O projeto acima mencionado patrocinou o Primeiro Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua, ocorrido em Brasília no ano de 1984. Deste evento, surgiu a ONG Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, marco histórico na defesa da infância e da adolescência no Brasil. O movimento tinha por objetivo fortalecer práticas libertárias que tomaram os meninos e meninas como agentes de sua própria vida e promotores de uma sociedade mais justa e participativa.

O surgimento de tais práticas foi contrastante e inovador quando comparado a uma falência do “mecanismo de reabilitação” apregoado pelas instituições vinculadas à FUNABEM, que eram marcadas por violências, escândalos administrativos e execução pública. Assim, entre as novas propostas que surgiram ao longo da década de 1980, podem-se distinguir (como marco teórico metodológico) três formas de abordagem: a Educação em Meio Aberto, a Pedagogia pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença (OLIVEIRA, 2007).

Os movimentos sociais organizados em prol da causa da infância associados aos altos custos da internação, aos estudos sobre as consequências da institucionalização no desenvolvimento do jovem, bem como às rebeliões e denúncias constantemente vinculadas a elas, resultaram em consideráveis mudanças no contexto institucional até então apresentado. Foram, portanto, o prenúncio das mudanças de paradigmas nas concepções de tratamento à infância e adolescência, incluindo aquele destinado aos jovens institucionalizados. Neste sentido, é possível destacar três marcos dessas mudanças: a Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 227, declara, pela primeira vez na história brasileira, que as crianças e adolescentes são prioridades absolutas do poder público; a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989, um dos mais importantes tratados de direitos humanos, e a transformação da FUNABEM, no final da década de 1980, no Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA), que teve como missão apoiar a implantação da nova legislação do país.

Já no final dessa década e início dos anos 1990, com a consolidação da democracia, ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O documento marca a extinção da Doutrina da Situação Irregular, a implantação da Doutrina da Proteção Integral e altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária por parte do Estado na vida de crianças e jovens. O ECA também modifica o funcionamento da institucionalização, demarcando o campo do abrigamento e o campo da internação. O primeiro é tratado como uma medida de caráter provisório e excepcional de proteção às crianças em situações consideradas de risco pessoal (Para efeitos das diretrizes estipuladas no ECA, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade). O Parágrafo Único do Art. 101 o define como uma forma de transição para colocação em família substituta, sem implicar privação de liberdade.

O segundo campo, o da internação, é destinado aos adolescentes que cometeram ato infracional grave, mediante grave ameaça ou violência à pessoa e aos que reiteraram o cometimento de outras infrações graves, ou descumpriram, de modo reiterado e injustificável, uma medida anteriormente imposta. A utilização da medida socioeducativa de internação tem sua aplicação limitada e, de acordo com o Art. 121 do ECA, está “sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à pessoa peculiar em desenvolvimento”. O Art. 123, por sua vez, descreve que a internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade do ato infracional. Chega-se assim, na década de 1990, à implantação das Unidades de Atendimento Socioeducativo que executam a medida de internação, cujos princípios de atendimento distanciam-se do caráter punitivo em prol de um novo discurso, o da socioeducação.

### **O Cenário socioeducativo nas unidades de atendimento: dificuldades e desafios**

Diante da complexidade e da natureza desafiadora acerca do que pode ser feito em relação aos adolescentes autores de atos infracionais, a elaboração de uma proposta pedagógica, além das prerrogativas legais, inclui a dimensão política das práticas sociais de cada país. Esta concepção remete à própria definição de educação social, porquanto, segundo Diaz (2006), o conceito está intrinsecamente ligado ao contexto social, às formas políticas dominantes, à cultura existente, ao modelo econômico e à realidade educativa de um determinado espaço e tempo. Desse modo, afirma o autor que não há uma, mas diversas concepções sobre a educação social. Comumente o conceito está vinculado a políticas próprias da sociedade do bem-estar, “daí a importância de que se reveste o conhecimento de determinados aspectos da sociedade do bem-estar: o que é, porquê e como surge, quais são as suas balizas políticas, legislativas, entre outras” (DÍAZ, 2006: 96).

Levando-se em consideração tais aspectos, é possível reconhecer que o auge e o desenvolvimento da educação social estão atrelados ao cenário do final da Segunda Guerra Mundial. Naquela ocasião, em face da ruína material, econômica e inclusive moral, evidenciou-se a necessidade de criação de um sistema educacional, habitacional e de segurança social. Entre os princípios da educação social que começou a se configurar naquele período, estava o de inserir a educação na vida social (na escola, na

família, na comunidade) e não apenas em um contexto específico. Pressupunha-se uma educação que socializasse, integrasse, ajudasse a evitar conflitos com a lei, equilibrasse e reparasse o risco, a dificuldade ou o conflito social.

Assim, Díaz (2006) caracteriza diferentes perspectivas da educação social que também são abordadas por Petrus (*apud* Díaz, 2006), entre as quais estão a busca pela adaptação, socialização, didática social ou ainda pela ação profissional qualificada. De modo geral, cada uma delas, a seu modo, vincula-se ao âmbito da socialização, valorizando a aquisição de características intelectuais, sociais e culturais necessárias para viver em um contexto social, envolvendo, assim, a mudança de atitudes e resolução de conflitos, a melhoria nas relações sociais e a promoção da qualidade de vida do indivíduo. Finalmente, Díaz (2006) assinala que a educação social pode ser entendida como um mecanismo de formação política do cidadão, de prevenção e controle social ou simplesmente como uma educação extraescolar.

No Brasil, um marco da educação social foi a atuação dos educadores sociais de rua a partir do final da década de 1970. Assim como na Europa, a prática surgiu instigada pelas dificuldades sociais do pós-guerra. No Brasil, a educação social também se constituiu um momento em que o país enfrentava uma transformação nas condições sociais e políticas internas em decorrência do fenômeno econômico que ficou conhecido como “milagre brasileiro”. Este gerou o agravamento dos problemas sociais e duradoura crise econômica. Concomitantemente, como abordado na contextualização histórica da primeira parte deste estudo, uma rede fortemente contrária à ideologia correcional se organizava. Segundo Oliveira (2007), entre as bases teóricas desse momento estava a “Teologia da Libertação” de Leonardo Boff, considerado um ícone político.

Também participaram dessa rede diversos educadores como Paulo Freire, defendendo uma perspectiva libertadora da pedagogia e da alfabetização, Emília Ferreiro, que desenvolvia estudos sobre o desenvolvimento infantil, Celestine Freinet, que esteve comprometido com o ensino voltado para as classes populares, sendo considerado o criador da escola moderna, e Anton Makarenko, que desenvolveu uma metodologia educacional que levava em conta a coletividade, oportunizando a crianças e jovens não apenas discutir, mas também opinar sobre suas necessidades no universo institucional.

Oliveira (2007) menciona que os primeiros educadores de rua estavam ligados à ideologia cristã, eram autodidatas e se reuniam em grupos de estudos onde circulavam inclusive textos proibidos pela ditadura militar brasileira, que eram contrabandeados do

Chile. A importância de abordar o movimento dos educadores de rua está no fato de que “germinou aí um arcabouço pedagógico, a ‘Pedagogia da Presença’, metodologia caracterizada por princípios, posturas, atitudes e procedimentos voltados para a intervenção com crianças nas ruas e pano de fundo para a prática dos educadores sociais” (OLIVEIRA, 2007: 143).

A Pedagogia da Presença é também um dos principais pilares da prática socioeducativa atual. Esta metodologia questiona o conformismo e o conceito de “reabilitação social” e, desse modo, não propõe a ressocialização por considerá-la um termo pobre no tocante ao significado pedagógico. O seu foco está em uma socialização que permita uma vida autônoma e não a produção de comportamentos submissos e artificialmente adaptados ao ritmo da sociedade. Para Mendez (2001), “a verdadeira socialização, portanto, não é uma aceitação dócil, um compromisso sem exigências ou assimilação sem grandeza. Ela é uma possibilidade que se desenvolve na direção da pessoa equilibrada e do cidadão pleno” (p. 12). O educador Antônio Carlos Gomes da Costa é um dos principais defensores da Pedagogia da Presença no Brasil e afirma existir um conjunto constante de elementos que caracterizam a modalidade e especificidade da ação educativa de acordo com os parâmetros até então apresentados: “as presenças de um jovem, com dificuldades pessoais e sociais, que se refletem em sua conduta, e de um adulto que, com base na sua experiência, procura ajudá-lo, procura orientá-lo, para que ele encontre seu caminho na vida” (COSTA, 2001: 79).

No Brasil, as maneiras como são organizadas as unidades executoras da medida socioeducativa de internação são distintas. Quando analisamos o estado do Paraná, especificamente, nota-se que nele foram criados os Centros Socioeducativos (CENSE) e a metodologia de trabalho utilizada junto aos adolescentes orienta-se nos autores acima mencionados. É importante ressaltar que os referidos autores, embora tenham fundamentos teóricos distintos, compartilham a visão de mundo e de educação: entendem o homem como agente de transformação e, nesse sentido, os adolescentes são compreendidos como protagonistas no cenário socioeducativo. A educação é entendida como um processo de construção e transformação do próprio indivíduo e do que está a sua volta. Nesse processo, o aprendizado para o convívio social é privilegiado, de modo que se busca compreender que educação social implica o “educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado,

em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo” (IASP, 2007: 19).

A proposta é legitimada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Este envolveu um projeto de construção coletiva que abarcou diversas áreas do governo, representantes de entidades especializadas na área da criança, do adolescente e dos direitos humanos, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantias de Direitos em encontros regionalizados pelo país. O SINASE tem por objetivo constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais contextualizados que evitem ou limitem a arbitrariedade dos operadores do sistema socioeducativo e, para tanto, reafirma as diretrizes do ECA sobre a natureza pedagógica da medida. Constitui-se ainda em uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se articula com iniciativas de diferentes campos das políticas públicas e sociais: o Sistema Educacional, o Sistema de Justiça e Segurança Pública, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS).

Além da definição de critérios em relação à estrutura física, gestão e composição do seu quadro funcional, o SINASE determina as diretrizes pedagógicas do atendimento em doze princípios norteadores de ação, com destaque para a prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios da medida, para a participação ativa do adolescente, da família e da comunidade no processo socioeducativo e para a utilização da disciplina como instrumento norteador do referido processo.

Considerando essas transformações históricas e sociais que colaboraram para firmar as novas práticas institucionais, como se pode compreender o termo “disciplina” no processo socioeducativo? Poderíamos fazer, nesse novo cenário, uma reaproximação do que Foucault (2009) denominou “técnicas de tipo disciplinar” próprias dos mecanismos carcerários, pautadas na vigilância, na observação dos indivíduos, na produção de conhecimento sobre seu comportamento, na definição de padrões de isolamento e convivência monitorada, trabalho e moralização? Em que a ação socioeducativa se distancia desses princípios?

A proposta disciplinar da socioeducação envolve necessariamente um conjunto de normas de convivência que regem as relações entre as pessoas que convivem no CENSE, estejam elas na condição de funcionários, adolescentes e, esporadicamente, na condição de membros da comunidade externa à instituição. A observância dessas

normas é parte do processo socioeducativo, “que vincula o conceito de disciplina ao desenvolvimento de atitudes e valores relacionados ao respeito ao grupo, à responsabilidade, ao sentido do dever, da tolerância, da solidariedade e da cultura da paz” (IASP, 2007: 73). Assim, o conceito envolve mecanismos de controle de comportamentos dos internos, bem como a prevenção de conflitos. Nesta perspectiva, busca-se articular a segurança e a proposta pedagógica elaborada por cada centro. Seu embasamento teórico metodológico segue o modelo da “Janela de Disciplina Social” proposto por Wachel & McCold (IASP, 2007) que se caracteriza como uma autoridade do tipo restaurativa: “com alto controle e alto apoio, confronta e desaprova as transgressões, afirmando o valor intrínseco do transgressor; é também reintegradora e permite que o transgressor repare os danos e não seja mais visto como tal” (IASP, 2007: 71). A ação disciplinar, nesse contexto, visa a conquista de autonomia pelo indivíduo, posto que o convoca ao envolvimento consciente e ativo no desenvolvimento de uma proposta educativa.

Outra diretriz fundamental do processo socioeducativo é o “Plano Personalizado de Atendimento” (PPA). A elaboração de uma proposta de atendimento personalizado está prevista no Art. 94, inciso 3º do ECA, bem como no SINASE, onde é denominado “Plano Individual de Atendimento” (PIA). Embora haja uma variação nos termos, a proposta é similar e representa uma ferramenta importante no acompanhamento do adolescente. A elaboração do PPA ou do PIA inclui diferentes esferas de atendimento ao jovem (judicial, administrativa, pedagógica, de saúde, segurança, família e comunidade) e estabelece, junto com eles, diferentes metas cujos resultados são pautados em compromissos a serem assumidos com sua família e a equipe de profissionais que o acompanha ao longo do cumprimento da medida socioeducativa. A proposta pode envolver também outros profissionais vinculados à rede de serviços municipal (saúde, educação, assistência social, ou mesmo da área das medidas socioeducativas em meio aberto) que o acompanhará em sua vida egressa.

Finalmente, os CENSE têm como proposta pedagógica as reuniões de “Estudo de Caso” que pautam as intervenções da equipe junto ao adolescente interno. O foco das reuniões “é o próprio adolescente, a sua história, as suas características, os afetos e desafetos, os encontros e os desencontros, as rivalidades, os envolvimento na prática de atos infracionais que marcaram sua vida” (IASP, 2007: 51). Tais informações são decorrentes de constante observação e análises de abordagens diversas (social,

psicológica, pedagógica, terapêutica ocupacional, etc.). O material de apoio sobre as práticas socioeducativas tem dois objetivos principais: direcionar as condições que favorecerão um maior aproveitamento da proposta socioeducativa durante o tempo em que o adolescente estiver internado e possibilitar que ele compreenda suas dificuldades e possibilidades pessoais, as limitações da instituição e as condições políticas e sociais da sociedade à qual pertence (IASP, 2007: 53).

Tais aspectos vinculados à atuação dos profissionais que atuam no CENSE podem ser caracterizados por meio de uma releitura do que Foucault (2009) denominou “modulação interna da pena” e que consiste na gestão da pena no interior da instituição por meio de um regime que pode, por exemplo, ter como determinante um sistema de punição e recompensas. Pode-se dizer, então, que é o “juízo (entendido como constatação, diagnóstico caracterização, precisão, classificação diferencial) e não mais um veredicto de determinação de culpa, que deve servir de suporte a essa modulação interna da pena - a sua atenuação ou mesmo a sua interrupção” (FOUCAULT, 2009: 233). No caso da socioeducação, este “juízo”, que tem como característica central uma “análise técnica interdisciplinar”, está sob encargo dos profissionais executores da medida de internação, responsáveis pela individualização do tratamento destinado aos adolescentes internos e também por uma das avaliações que embasa a decisão judicial determinante da sua desinternação.

Após percorrer essas transformações históricas desde a “Casa dos Meninos” até os CENSES, pode-se atentar para o papel e expectativas sociais que são atribuídos tanto para os adolescentes quanto para os profissionais que trabalham nas instituições de privação de liberdade. A história, até o momento, nos conta que as políticas de atendimento a crianças e jovens passaram por mudanças radicais, envolvendo tanto os castigos corporais, a pena de morte, o isolamento, chegando ao incentivo de cuidados com o corpo e a mente, à participação familiar e comunitária nas medidas de privação de liberdade e à socioeducação.

### **Considerações Finais**

A atual política, proposta pelo ECA há 20 anos, é considerada recente em relação a um passado de quase 500 anos. Sua consolidação se dá em um cenário socioeducativo composto por determinações judiciais, procedimentos institucionais, mas também por intervenções pedagógicas e psicológicas de diferentes tipos. Em princípio, não há dúvidas de que todo este aparato está voltado ao atendimento do adolescente em

conflito com a lei, ao seu desenvolvimento pessoal e à melhoria das relações que ele estabelece com a comunidade. Porém, basta tomar em análise um caso como o de Champinha, para perceber o quanto esse tipo de situação provoca furor e indignação na população, cuja expectativa mais frequente é a de prisão, isolamento, castigo ou, até mesmo, a pena de morte.

Quando casos violentos de crimes envolvendo adolescentes ganham espaço na mídia, nota-se o quanto as iniciativas ligadas ao sistema socioeducativo acabam sendo questionadas e amplamente criticadas pela população. Nesses momentos, prepondera a história punitiva que marcou tanto o corpo dos infratores quanto o dos profissionais que atuam nessas instituições. É como se o discurso vigente na corte no período do Brasil Império se repetisse em nome da “limpeza das ruas”, que buscava erradicar a vadiagem de menores marcados pelo crime. Tal contexto divide a cena com ideais de transformação dos adolescentes, como se a passagem pelo regime de internação em cumprimento da medida socioeducativa pudesse gerar garantias de “não transgressão” futura às leis e normas sociais, ou como se a própria noção de “adolescente infrator” recuperado, forjada no contexto institucional, pudesse ser executada integralmente, favorecendo seu retorno à comunidade de origem. Nota-se aí a presença de uma idealização que, como tal, extrapola as possibilidades concretas de realização. A própria lei parece intuir as dificuldades e limitações envolvidas neste processo ao considerar não apenas os princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento, mas também ao determinar um prazo máximo para duração da reclusão que põe limite tanto ao caráter punitivo, intrínseco à medida, quanto aos ideais de “regeneração” dos jovens.

A proposta do ECA certamente traz reformulações importantes para a política de atendimento a crianças e adolescentes. Além disso, ela cumpre um papel de regulação entre os clamores sociais e a legalidade. Sua implantação, contudo, está na articulação, na qualidade e na rotina dos servidores que executam suas diretrizes, cabendo aos profissionais das instituições a consolidação da proposta. Cabe ressaltar, porém, que tanto a Doutrina da Proteção Integral quanto a lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõem sobre o ECA afirmam determinadas garantias e apoios do Estado que são primordiais para o funcionamento de tais instituições. Sem essas garantias e apoios por parte do Estado, dificilmente os profissionais da área, por mais competentes e preparados que sejam, conseguiriam consolidar, ainda que minimamente, estas

propostas. Ainda mais quando, conforme vimos mostrando no decorrer deste estudo, os entraves históricos, conjunturais e estruturais, somados à opinião pública sensibilizada pelos casos de violência, impedem e/ou dificultam a consolidação das políticas sociais em nosso país.

Historicamente, é possível observar que os momentos de transição nem sempre são propícios à consolidação de uma nova proposta; do SAM à FUNABEM, por exemplo, pouco se avançou, pois, como mencionado anteriormente, a substituição não foi capaz de transformar a cultura institucional.

Atualmente, profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, denominados socioeducadores, são responsáveis por colocar em prática as propostas educacionais dentro das instituições. Para isso, eles contam com os “saberes”, teorias, competências, estratégias de segurança e metodologias que, combinadas com sensibilidade, angústias, dúvidas, equívocos, acertos e avanços, vão, aos poucos, construindo novos contornos para a história. É notável que sua prática educativa divida espaço, ainda em nossos dias, com ações de despersonalização já consolidadas na instituição como, por exemplo, os cortes de cabelos dos adolescentes, a uniformização, a disciplina e a padronização de respostas (GOFFMAN, 2005).

Há, portanto, todo um caminho a ser trilhado para colocar em prática as novas diretrizes socioeducativas que prezam pelo respeito às diferenças, à construção de autonomia e ao ensino profissional. Caminho este nada fácil, uma vez que grande parte dessa responsabilidade está depositada nos profissionais que aí atuam e de quem é demandado um apreço pela organização, pela segurança dos internos e da própria equipe de funcionários. Assim, por exemplo, é comum observar dentro das instituições a aplicação de sanções, quando a privação de liberdade não é suficiente para garantir o respeito às normas e procedimentos adotados nos centros socioeducativos. Tal rotina exige um olhar crítico sobre o fazer profissional que, muitas vezes, se perde entre as inúmeras demandas já descritas, capazes de levar os trabalhadores a recorrer a práticas consolidadas segundo os valores que vigoravam em um tempo histórico anterior.

A história também nos ensina que as discussões em torno das possibilidades de executar concomitantemente uma ação de cunho punitivo (internação) e uma proposta de socialização (educação) se estendem desde a época da FUNABEM (1964). A partir de tais discussões, não há como sustentar que os jovens que estão cumprindo medida de internação estejam realmente engajados unicamente em uma proposta pedagógica. A arquitetura institucional, com a presença de grades, as obrigações, o controle de rotina e

o núcleo de convivência, por si sós, comportam características disciplinares e punitivas que, por sua vez, geram reações as mais diversas.

Observa-se que, independente da política de atendimento, os mecanismos de controle e contenção, ao longo da história, estiveram majoritariamente presentes na rotina institucional. Nos centros socioeducativos, tais mecanismos integram o conceito de segurança que é um dos princípios dessa organização institucional. O pressuposto adotado pelas medidas de segurança é de que não há como realizar uma ação socioeducativa em um espaço cuja preocupação com a manutenção da integridade física e psicológica seja uma constante. Tal segurança, nesse sentido, é composta não apenas pelos mecanismos de controle e contenção ou pela ausência de ameaças à vida, mas também pelo entendimento, especialmente por parte dos adolescentes, da importância de sua conduta de obediência e respeito diante das regras que lhes são colocadas. A obediência continua sendo um dos referenciais de avaliação que define sua permanência ou não na instituição.

Diante da breve história da socioeducação que completa seus vinte anos, os diferentes profissionais que nela atuam deparam-se com uma série de desafios a serem enfrentados a cada dia. O conjunto de funções a ser realizado por esses profissionais ainda está em construção e demanda uma problematização constante. Construir uma metodologia de trabalho requer um olhar crítico sobre as práticas cotidianas, levando-se em conta os aspectos históricos que marcam as ações tanto dos internos quanto dos trabalhadores. Do contrário, corre-se o risco de perder os objetivos e o foco das ações socioeducativas, podendo-se acolher, de maneira desproporcional, as demandas de punição que advêm de uma sociedade sensibilizada com casos de violência.

Neste estudo, foi possível conhecer um pouco da história política do atendimento oferecido aos adolescentes em conflito com a lei, assim como compreender que a consolidação da proposta socioeducativa envolve movimentos de avanço e retrocesso. Estes estarão presentes tanto na execução de suas diretrizes, nos meandros que envolvem a organização da rotina nos Centros Socioeducativos, quanto nas situações inéditas que continuarão sendo enfrentadas no cotidiano do trabalho. Se, como vimos, a história marca os corpos, cabe aos agentes que compõem a instituição (seja qual for o nível hierárquico que ocupem) bem como à comunidade acolher o desafio de problematizar a temática e de construir novos caminhos que revejam, transformem e possibilitem a proposta socioeducativa.

## Referências:

- ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira. *Cárceres imperiais: a Casa de Correção do Rio de Janeiro: seus detentos e o sistema prisional no Império, 1830-1861*. Campinas: UNICAMP, 2009.
- BENÁCCHIO, Rosilda. Meninos Vadios: reeducação e maioridade penal os 5 anos de idade. Rio de Janeiro, 1900-1910. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo. Novas Políticas?, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2010
- BOTELHO, Júlio César. *Pena e Medida Sócio-Educativa: estudo sobre semelhanças e distinções*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade Pitágoras, Londrina.
- BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Rio de Janeiro, 12 out. 1927. Disponível em: <<http://www.ciespi.org.br>>. Acesso em: 22 mai. 2010.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 13 jul. 1990.
- CAPITELI, Marici. Champinha um retrato do mal. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 24 jul. 2006. Disponível em: <http://www.jt.com.br>. Acesso em: 30 mai.2010.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR. Política Nacional do Bem-Estar do Menor - em ação. Rio de Janeiro, 1973.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Fcaciendi, 2001.
- DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia - Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*. Granada, n.7, p.91-104. 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ- IASP. Práticas de Socioeducação. *Cadernos do IASP*. Curitiba, 2007.
- MENDEZ, Emílio Garcia. Presença na pedagogia. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Fcaciendi, 2001. p.9-12.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, Walter Ferreira. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. *História, Ciência, Saúde*. Manginhos - Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 135-158, jan./mar. 2007.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irmã. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2004.

SOARES, Borges Jamine. O Garantismo no Sistema Infanto-Juvenil. [S.l: s.n.,20--] Disponível em: <[www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id214.htm](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id214.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2010.

Thayane Carolina de Almeida  
Psicóloga. Especialista em Gestão de Centros de Socioeducação pela Universidade Estadual de Londrina.

Sonia Regina Vargas Mansano  
Psicóloga. Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina.  
Doutora em Psicologia Clínica pela PUC/SP.  
E-mail: [mansano@uel.br](mailto:mansano@uel.br)