

Infâncias institucionalizadas e socioeducação no sertão de Pernambuco:

entrelaçando olhares e construindo novos diálogos

Jedivam Conceição¹
Rodrigo Teófilo da Silva Santos²

Resumo: O artigo propõe uma discussão sobre as infâncias institucionalizadas com um olhar para o sistema socioeducativo, no intuito de contribuir com o debate teórico e conceitual desse campo do conhecimento. Desse modo, construímos a narrativa a partir de entrevistas realizadas com profissionais de uma instituição socioeducativa de Pernambuco e do conceito de representações sociais. Os profissionais entrevistados trabalharam e/ou trabalham na instituição em diferentes momentos da sua história: um deles, foi monitor nos tempos da FEBEM e retornou como advogado depois do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. O outro, foi agente socioeducativo por um período, retornou e continua como professor de história desde que se organizou o processo de escolarização formal no sistema socioeducativo do Estado, em 2013, que ganhou um novo cenário a partir da Lei do SINASE de 2012. A partir dessa realidade, nosso interesse é elaborar, um diálogo entre as mudanças e permanências que permeiam a construção e execução das práticas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, contribuindo, dessa forma, para o debate na construção de ações voltadas para os Direitos Humanos das meninas e meninos que estão no sistema socioeducativo.

Palavras-chave: Socioeducação, Direitos Humanos, Adolescentes em conflito com a lei.

Abstract: The article proposes a discussion on institutionalized childhoods with a view to the socio-educational system, in order to contribute to the theoretical and conceptual debate in this field of knowledge. Thus, we built the narrative from interviews with professionals from a socio-educational institution in Pernambuco and the concept of social representations. The professionals interviewed worked and/or work at the institution at different times in their history: one of them was a monitor at the time of FEBEM and returned as a lawyer after the Statute of the Child and Adolescent - ECA. The other, was a socio-educational agent for a period, returned and continues as a history teacher since the formal schooling process was organized in the state's socio-educational system in 2013, which gained a new scenario from the 2012 SINASE Law. From this reality, our interest is to elaborate a dialogue between the changes and permanencies that permeate the construction and execution of socio-educational practices for adolescents in conflict with the law, thus contributing to the debate in the construction of actions aimed at Human Rights of girls and boys who are in the socio-educational system.

Keywords: Socioeducation, Human Rights, Adolescents in conflict with the law.

Institutionalized childhood and socio-education in Pernambuco's Sertão: intertwining looks and building new dialogues

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, mestra em Educação, Culturas e Identidades UFRPE/FUNDAJ. E-mail: jedivamc@gmail.com

² Graduado em Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE. E-mail: teodasilva@hotmail.com

1. Da Doutrina da Situação Irregular à Proteção Integral:

[...] mesmo com essa violência hoje praticada pelo adolescente em conflito com a lei, as medidas a eles aplicadas são bem diferentes das anteriores, que inclusive eu fui testemunha de tortura, de pias que, os responsáveis pelas instituições assim aplicavam aos adolescentes. Hoje, felizmente, isso é raríssimo, quase inexistente essa prática. (GILDÁSIO GOMES, Advogado da Funase/PE. Entrevista em 14 de julho de 2020).

O relato acima registrado diz respeito ao percurso histórico de um segmento importante da sociedade brasileira, marcado pelo que chamamos de institucionalização. Crianças e adolescentes foram durante anos categorizados ora como abandonados, ora como delinquentes. Para esses, na maioria das vezes, só restou o controle e a vigilância.

Nessa perspectiva, Gutemberg Alexandrino Rodrigues (2001, p. 27-28) entende ser importante “tentar recompor a trajetória de crianças que foram institucionalizadas por meio de diversos saberes, atentando para suas histórias de vida carregadas de tensões, bem como de aspirações”. Já para Camila Serafim Daminelli (2016), a experiência de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil consolida um entendimento sobre os significados da minoridade, bem como possibilita a associação desses sujeitos das camadas pobres a uma experiência menorista.

Do ponto de vista jurídico, no Brasil, a legislação em torno da infância teve sua gênese na década de 1920 e o marco é o estabelecimento do Código de Menores em 1927, passando a organizar o serviço de proteção e assistência à infância abandonada e delincente. Em 1979, é instituído o Novo Código de Menores, uma revisão do anterior. De acordo com César Bueno de Lima (2009), no novo Código foi extinto o termo “menor abandonado”, passando a ser chamado de “menor em situação irregular” e o termo “delincente” foi alterado para “autor de ato infracional”. Ambos configuravam-se como legislações para os que tinham “menoridade social”, ou seja, crianças e adolescentes pobres. Observamos, dessa forma, que a história de crianças e adolescentes institucionalizados no país foi construída a partir da “experiência de ser menor”, experiência esta que, ainda segundo Camila Serafim Daminelli (2016, p. 112), passou a:

[...] representar o indivíduo com 18 anos incompletos que se encontre em situação de risco, tornando-se alvo de judicialização e institucionalização, fosse por situação de abandono, mendicância, exploração contrária aos bons costumes, trabalhos insalubres, etc.

Contudo, a pesquisadora Irene Rizzini (2011) aponta que tal processo não se constituiu em um fato passageiro, mas sintetiza toda uma era da história da assistência à infância no Brasil, ou o que hoje chamamos de socioeducação, e que perdurará até fins do século XX.

No âmbito dessas discussões, pensamos a importância de se discutir políticas públicas para crianças e adolescentes institucionalizadas. Em conformidade com os argumentos de Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2002, p. 20), esses sujeitos compõem “um construto da democracia e uma responsabilidade social com a sustentabilidade da civilização, ou com as gerações futuras, uma vez que na infância, na adolescência e na juventude se anunciam as gerações seguintes”.

Com o processo de redemocratização, a década de 1990 inaugurou um novo tempo na história da institucionalização das infâncias no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA consagra a Doutrina da Proteção Integral. Para o historiador Humberto Miranda (2017), o Estatuto nasce das discussões gestadas no âmbito nacional e internacional e simboliza o resultado das tensões sociais que se delinearam em torno das questões da infância no Brasil dos anos de 1980, procurando construir uma nova sensibilidade em relação aos problemas que atingiam as nossas crianças e adolescentes. Neste sentido, Roseli Esquerdo Lopes, Carla Regina Silva e Ana Paula Serrata Malfitano destacam:

Os destinatários do ECA já não eram mais os menores. A nova legislação se aplicava a todas as crianças e a todos os adolescentes do território nacional, que passaram a ter seus direitos básicos garantidos. Pela primeira vez em nossa história, as crianças e os adolescentes deixaram de ser objeto e se tornaram sujeitos de direitos (LOPES, SILVA e MALFITANO, 2006, p. 119).

No contexto dos movimentos que impulsionaram à transformação das metodologias intervencionistas da Doutrina da Situação Irregular e que modificou a política de atendimento às infâncias, a convenção dos direitos da criança adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, trata no artigo 40 sobre os adolescentes que cometem atos infracionais. Para a convenção, a criança é todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável a criança, a maioridade seja alcançada antes. De acordo com a referida legislação:

A criança suspeita, acusada ou reconhecida como culpada de ter cometido um delito tem direito a um tratamento que favoreça o seu sentido de dignidade e valor pessoal, que tenha em conta a sua idade e que vise a sua reintegração na sociedade. A criança tem direito a garantias fundamentais, bem como a uma assistência jurídica ou outra adequada à sua defesa. Os

procedimentos judiciais e a colocação em instituições devem ser evitados sempre que possível (BRASIL, 1990b, Art. 40).

Segundo Edson Passeti (1995), a atuação intervencionista balizada pelas regulamentações jurídicas, representa um Estado capaz de equacionar os problemas sociais e funda-se na ideia voltada à integração social dos futuros cidadãos, legitimando sua atuação nas ações relativas tanto ao abandono, quanto às infrações.

Nesse sentido, Gutemberg Rodrigues (2001) nos lembra que história da criança no Brasil chamou a atenção dos estudiosos, na medida em que lembrou o tratamento conferido a esses indivíduos desde o início de suas vidas, muitas vezes usurpados de suas identidades, rotulados por expressões fortemente pejorativas e controlados por instituições ditas “reeducaçãois”, mas que, no entanto, corroboraram para a preservação de uma cultura de hostilidade e violência.

Um dado importante de ser observado e que nos diz muito dos caminhos trilhados pelo socioeducação no Brasil, foi trazido pelo professor Humberto Miranda (2014) em sua tese, *Nos tempos das FEBEM: memórias de infâncias perdidas* (Pernambuco / 1964-1985). Ao analisar o documento: *Aspectos da Política do Bem-Estar do Menor no Brasil*, produzido pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, em 1967, o autor observa como a maioria dos casos de internação naquela instituição foi pelo motivo de abandono (MIRANDA, 2014).

Ora, se o número de casos de internações na FUNABEM, à época, era mais expressivo na situação de órfãos e desvalidos e não da situação de desvio de conduta, por que os programas e as políticas públicas elaboradas desde o Código de Menores buscaram arquitetar um projeto de defesa social, representando, dessa forma, sua materialização no campo jurídico e servindo como base para essas mesmas políticas sociais, e não em formar um indivíduo para a vida em sociedade através de uma educação globalizadora na qual as prioridades não estivessem nas correções de desvios de comportamentos?

O debate levantado por Humberto Miranda (2014) se alinha aos questionamentos propostos nesse artigo na medida em que refletimos sobre como esses abrigos, institutos disciplinares ou escolas de reforma e instituições socioeducativas, “destinados a receber provisoriamente, até que tenham destino definitivo, os menores abandonados e delinquentes” (no caso dos abrigos) e “escolas de reforma destinadas a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução” (na forma de instituições disciplinares) e atualmente o desenvolvimento

das medidas socioeducativas (nas entidades de atendimento), implementaram suas práticas educacionais ao longo do tempo e a efetividade dessas experiências nessas instituições.

A institucionalização de crianças e adolescentes por entidades como a FUNABEM e sua trajetória não é um aspecto recentemente estudado na história do Brasil. Como expõe Gutemberg Alexandrino Rodrigues (2001 p. 44):

vários estudos discutem o aparecimento de inúmeras instituições desde o começo do século XX, objetivando solucionar uma situação que, aos poucos, se tornava insustentável mediante o aumento do número de menores abandonados e infratores que apareciam no interior das grandes cidades, passando a incomodar a propriedade, vista enquanto privada na sociedade capitalista.

Destacamos que o texto aqui apresentado traz um conjunto de trabalhos (dissertações e teses) que contribuem para a construção teórica sobre a temática estudada e que é resultado de estudos anteriores de um dos autores deste artigo, a partir da construção de um estado da arte, realizado no Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES.

Podemos citar como exemplo, estudiosos e pesquisadores do século XX como Maria Angela Varella Cabral (1982), Rinaldo Sérgio Vieira (1982), Edson Passeti (1986), Mariana Santos Bonfim (1987), Ailton José Morelli, Fernando Torres Londoño e Isabel Cunha Frontana (1999), que procuraram estabelecer aspectos relativos a criação da FUNABEM, e das Fundações Estaduais para o Bem Estar do Menor (FEBEM's) como seus braços federativos, estruturando arranjos relativos a categorização desses “menores” institucionalizados.

Já no século XXI, novos pesquisadores e estudos surgem. Utilizando-se também de novas abordagens teórico-metodológicas e com o propósito de recuperar historicamente a situação na qual se encontra essa parcela da sociedade, estes se aprofundam na problemática das crianças e adolescentes de baixa ou nenhuma renda, seja em seus aspectos sociais, econômicos ou políticos. Podemos destacar aqui os estudos de Gutemberg Alexandrino Rodrigues, Silvia Maria Fávero Arend, Juliana Silva Lopes, Maurício Gonçalves Saliba, Francisco Carlos da Silva Dias, Humberto da Silva Miranda, Fábio Mallat Moreira, Camila Serafim Daminelli e Daniel Alves Boeira.

Pretendemos com esse estudo, realizar uma análise das representações sociais e dos processos educativos relacionados às infâncias institucionalizadas, na perspectiva de trabalhadores de uma instituição socioeducativa, observando as mudanças e permanências dessas práticas ao longo do tempo. As perspectivas subjetivas e as representações desses

atores, através das entrevistas, compõem junto aos marcadores históricos uma discussão das práticas educativas desenvolvidas.

O conceito de representações sociais aqui utilizado foi encontrado em Serge Moscovici (1978), que diz que as relações sociais estabelecidas no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Para Alves- Mazzotti (2000, apud Crosué, 2004, p. 108), Moscovici procura enfatizar que “as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagem de’, mas teorias coletivas sobre o real, uma estrutura que se baseia em conceitos e valores que determinam as comunicações possíveis, das ideias compartilhadas pelos grupos e regem as condutas desejáveis ou admitidas”.

Enquanto recurso metodológico, a entrevista é uma ferramenta de informação para elucidar as realidades sociais, ao mesmo tempo em que é um espaço privilegiado de acesso à experiência dos atores (POUPART, 2012). Estes que dão representatividade a essa narrativa, são atuais funcionários que vivenciaram e vivenciam diferentes tempos da instituição socioeducativa.

Rodolfo Barreto³ entra na instituição como agente socioeducativo em 2005, onde permanece por seis meses, retorna como professor de história em 2013, e permanece até então, quando o SINASE já se constitui política pública e reforça o direito a escolarização dentro das Unidades socioeducativas.

Gildasio Gomes, atualmente advogado, trabalha na instituição por um período entre 14 e 15 anos. Sua trajetória foi vivenciada em dois momentos: na vigência do Código de Menores, quando foi monitor de um dos centros da FEBEM/PE e depois como advogado na instituição, vivenciando o movimento da ruptura entre a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral.

No que diz respeito às entrevistas como técnica e metodologia utilizadas nesse trabalho, Flávia Almeida Moura e Larissa Leda Fonseca Rocha (2017) apropriam-se dos conceitos de Jean Poupart (2012) quando o mesmo:

Trata da questão da representação social no ato da entrevista entendendo esse procedimento de pesquisa como sendo um dos melhores meios para apreender os sentidos que os atores dão às suas condutas bem como à maneira que eles representam o mundo, sendo os entrevistados vistos como aqueles em melhor posição para falar sobre determinado assunto (POUPART, 2012, apud MOURA e ROCHA, 2017, p. 164). Por outro lado, Jean Poupart

³ Rodolfo Barreto e Gildásio Gomes nos autorizaram o uso de seus respectivos nomes no texto, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no ato da entrevista.

(2012) também nos alerta sobre o cuidado que se deve tomar no tratamento das informações coletadas pela entrevista. A respeito disso:

[...] recomenda que o pesquisador deve sempre se perguntar se os pontos de vista dos entrevistados são unicamente coisas a descrever e explicar, sem fazer a relação do discurso com as práticas sociais, isto é, sem relação de causalidade direta com as próprias condutas dos entrevistados (POUPART apud MOURA; ROCHA, 2017, p. 165).

Para Moura e Rocha (2017, p. 171), “ao interpretar uma entrevista narrativa estamos construindo a história”, sendo fundamental decidir-se entre “abordar a história por meio da biografia ou por meio de uma história social mais ampla”. Decidimos, dessa forma, seguir pelo segundo caminho, usando das entrevistas dos atores aqui apresentados como meio para acessar a experiência e as evidências históricas dessas infâncias institucionalizadas.

2. Fechando celas e abrindo salas: de agente socioeducativo a professor

[...] tenho uma experiência profissional, né? No sistema socioeducativo, a princípio trabalhei como, seis meses como Agente Socioeducativo... a função mais específica era com esse caráter de segurança, não com um caráter educativo não... um período curto, né? De seis meses, onde me ausento, né? Do, do trabalho, né? Desse trabalho... o meu retorno... eu já volto como professor... (RODOLFO BARRETO. *Professor de história da Funase/PE. Entrevista em 09 de julho de 2020*).

Através do olhar atento sobre o sistema socioeducativo, podemos visualizar que o mesmo foi marcado por tensões e contradições, além de avanços e retrocessos na política de atendimento voltada para o adolescente em conflito com a lei. Nesse sentido, as ações pedagógicas atuais são reflexos dessas mudanças referenciais e das práticas voltadas ao exercício dos direitos humanos.

Nesse processo, Rodolfo representa o profissional que deixa a função de agente socioeducativo em determinada época e retorna à instituição depois de alguns anos como professor, construindo uma identidade que marca diferentes tempos, lugares e olhares dentro do espaço socioeducativo. Segundo Denise Jodelet (1989), as representações nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatui-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la.

Nesse sentido, os papéis exercidos por Rodolfo nessas diferentes épocas no âmbito da instituição, representam por um lado, a concepção da vigilância e do controle, quando ele diz:

“... a função mais específica era com esse caráter de segurança, não com um caráter educativo não”, e por outro, a dimensão educativa, ao afirmar que o exercício da docência na instituição é resultado de um significativo avanço na legislação. E prossegue:

[...] o meu retorno ele já é uma característica dessa mudança, né? Porque eu já volto como professor, já uma forma de uma provocação feita pelo SINASE né, o SINASE já coloca a necessidade dos adolescentes terem o acesso à educação, estando internos dentro das Unidades de atendimento socioeducativo, né? Então o meu retorno já é o fruto dessa mudança. Então, é... aí a gente, já entende que a própria forma de abordagem né, do desenvolvimento do trabalho, de você tá lá dentro e proporcionar aos adolescentes né, um nível de acesso à escolarização, já é o resultado, né? Um avanço nessa política de atendimento socioeducativo (RODOLFO BARRETO. *Professor de história da Funase/PE. Entrevista em 09 de julho de 2020*).

A educação, um direito social posto na Constituição Federal de 1988 e fundamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente, vem ser reafirmada a partir de uma normativa específica partir do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (2012), que no artigo 82 da referida lei, fica determinado que os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública, bem como as entidades de atendimento, deverão, no prazo de um ano, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Nesse contexto, são elaborados os parâmetros que redirecionam o processo de escolarização dentro das Unidades de atendimento, que se consolidam através das parcerias com os órgãos executivos do sistema de ensino visando deslocar essa estrutura e organização da escola, bem como, garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes inseridos no atendimento socioeducativo de acordo com sua necessidade (BRASIL, 2006).

Portanto, a trajetória de Rodolfo Barreto no sistema socioeducativo é resultado desse marcador histórico, que se efetiva através de uma política pública que pretende assegurar aos adolescentes que cometeram ato infracional, uma experiência autêntica na construção de seus projetos de vida. Esses novos lugares concebem novas concepções das práticas pensadas para a reinserção social e autonomia, visando o protagonismo e a garantia dos direitos expostos no ECA. Enquanto professor, ele defende uma educação que transpõe os espaços socioeducativos e ganha outros mundos e possibilidades:

[...] a gente tem adolescente, né? Que passou por nós, que ti... que tinha outra forma de... de, apesar de ter entrado num, num, nessa, nessa coisa do... do, cometer o ato infracional, mas tinha o propósito de ser advogado, né? E

esse menino consegue chegar, é a fazer um vestibular, tá cursando, praticamente terminando, o curso, né? E, já deu um outro rumo pra vida, né? Tá terminando Direito [...]. Nós temos outro, que, tá fazendo, que tinha vontade de fazer engenharia civil e que passou pela FUNASE [...] tem outro, [...] que tá cursando Educação Física também provocado, motivado, né? Tanto pela equipe técnica como por nós professores, e outros que, que começaram a dar um, dar um rumo também na vida. [...] a gente tem outros que não se encaminharam, pra parte é, do... do, acadêmica, né? Mas que foram pra o caminho profissional [...] (RODOLFO BARRETO. *Professor de história da Funase/PE. Entrevista em 09 de julho de 2020*).

Em consonância com as evidências trazidas pelo professor Rodolfo, a pedagoga Jamires Pereira da Silva (2018), assinala que assegurar a educação básica proposta nas normativas vai além da realização da matrícula, bem como da frequência e permanência na escola. Isso pressupõe o desenvolvimento de outras metas e ações, que deverá:

[...] promover uma educação de qualidade, garantir acompanhamento educacional tanto aos adolescentes privados de liberdade, quanto aos egressos. Isso significa que além de incluir, é necessário garantir sua permanência na escola e o desenvolvimento exitoso (SILVA, 2018, p. 122).

Através da perspectiva histórica, nem sempre as circunstâncias das políticas socioeducativas se consolidaram no âmbito dos direitos. Segundo Gutemberg Alexandrino Rodrigues (2001), em 1941 nascia o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), por meio do Decreto-Lei nº 3779, representando o ápice do modelo interventor estatal à época. O autor aponta como a vinculação daquela instituição ao Ministério da Justiça “explicita a preocupação estatal com o combate à criminalidade infanto-juvenil” (FRONTANA, 1999, apud RODRIGUES, 2001, p. 46).

Em 1964, em pleno Governo Castelo Branco, foram fixados as diretrizes fundamentais da política do atendimento ao “menor”, justificada naquela época, pelo Ministro da Justiça "como uma imperiosa necessidade de encontrar-se uma solução racional para o grave problema de proteção ao menor desvalido, mediante a mudança completa do sistema até agora adotado e que se tem mostrado ineficiente" (CABRAL, 1982, p. 23).

O SAM seria substituído naquele momento pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que vigorou no país até 1990 e teve como linhas gerais:

[...] atender, através de suas ações, à criança e/ou adolescente que: por falta de condições econômicas ou indigência dos pais, são levados a trabalhar para sustento próprio e/ou da família, podendo encontrar-se em atividades sub-empregatícias e/ou atividades onde corram risco de desvirtuamento do processo de formação de sua personalidade; por não frequentarem a escola e/ou atividades, ficam em completa ociosidade; pratica mendicância, para

sustento próprio e/ou da família; são levados à prática de atos tidos como antissociais os quais abrangem as infrações penais; exercem atividades de sub-emprego, sem a devida assistência social, jurídica ou pedagógica; são órfãos, sem parentes, ou não aceitos por seu grupo familiar (CABRAL, 1982, p. 27).

Para o sociólogo Edson Passeti (1986), foi em torno desse programa de ação esboçado anteriormente que começaram a proliferar as Fundações Estaduais do Bem-Estar do menor - FEBEMs pelo Brasil afora, subordinadas à Política Nacional do Bem Estar do Menor - PNBEM que nos anos 70 foi transferida para o Ministério da Previdência Social. Segundo ele, o que encontramos é o velho discurso de que a pobreza gera o crime e que somente uma atuação severa e especializada por parte do Estado cria condições para se conter os problemas. Dessa forma, o Código de Menores é instituído em 10 de outubro de 1979, para dar respaldo legal ao discurso formulado pela FUNABEM, que tem em consideração os menores que vivem uma situação irregular.

De acordo com Maria Angela Varella Cabral (1982), se faz importante estabelecer uma relação entre as causas responsáveis pela internação e o motivo pelo qual esta deveria ocorrer em determinadas Unidades de atendimento. Ou seja, em muitas das unidades destinadas, objetivamente, a atender “menores” de conduta antissocial acentuada, na verdade podiam ser encontrados muitos mais casos ligados à situação de abandono, pobreza, falta de assistência do que propriamente à infração. Esse fato merece destaque, levando-se em conta o quanto marca a vida desses menores, o fato de seu internamento em uma instituição de “reeducação”.

Para o professor Humberto Miranda (2008), foi seguindo esses princípios que o Estado e setores da sociedade daquela época construíram uma campanha voltada para o controle e coerção das crianças e adolescentes que se enquadravam no contexto do abandono, exploração do trabalho, criminalidade e outras formas de exclusão social. Em outras palavras, essa história esteve pautada à contramão do que Miranda (2014) chama de educação globalizadora, ou seja, a formação do indivíduo para a vida em sociedade, onde as prioridades não estejam nas correções de desvios de comportamentos.

Nessa lógica, a compreensão de Mário Volpi (2015) é de que o ato infracional é um episódio na vida do adolescente e que a infração não traduz a identidade deste adolescente. As desigualdades sociais e o sistema perverso de distribuição de renda reverberam nas relações dos indivíduos, individuais ou coletivas. Desse modo, a violência estrutural enraizada nos pilares da sociedade capitalista é um fenômeno transversal que ocorre em todas as classes sociais e permanecem institucionalizadas na família, nos sistemas econômicos, políticos e

sociais, que oprime os mais vulneráveis e estes passam a estar na mira da intervenção e controle do Estado. Nessa perspectiva, as transformações nas relações econômicas e culturais vêm modificando os perfis daqueles que ocupam as vagas do sistema socioeducativo. Nesse sentido, Rodolfo destaca:

[...] em relação ao que eu vivenciei em dois mil e seis e agora, a gente vê um avanço muito nessa questão do... do tráfico de drogas, né? A gente percebe que essa coisa do... do adolescente que sente essa necessidade de ter também um determinado aparelho, um celular né? Que são as provocações que eles observam, até mesmo, que a sociedade até mostra, né? A coisa de se ter algo, de ter um aparelho pra se navegar nas redes sociais, tudo isso também interfere nesse comportamento, né? Do... dos adolescentes no sentido de que eles vão cometer atos infracionais no sentido de adquirir esse tipo de bem, então é, são, são realidades, né? Completam... bem, bem distintas com algumas, com algumas semelhanças, né? Mas na atualidade a gente observa essa mudança nesse tipo de comportamento, né? Da realização dos atos infracionais (RODOLFO BARRETO. *Professor de história da Funase/PE. Entrevista em 09 de julho de 2020*).

A título de compreensão, Jamires Pereira da Silva (2018), aponta que há uma série de questões pelas quais os adolescentes podem chegar ao cometimento de atos infracionais, “basta que tenhamos, no mínimo, a compreensão das relações sociais, políticas, econômicas em uma sociedade essencialmente reprodutivista e excludente”(SILVA, 2018, p. 95).

Maria Angela Varella Cabral, ainda nos anos de 1982, em sua tese intitulada Estudo do “Menor Carente” sob a Perspectiva da Política da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), já acreditava ser necessário um conhecimento mais profundo dessas infâncias institucionalizadas, só sendo possível essa compreensão, considerando-se o todo social em que elas estão inseridas, que é resultante do processo acelerado e excludente de desenvolvimento. “Esse privilegia uns, em detrimento de outros” (CABRAL, 1982, p. 18). Para a autora, compreender uma política implica questionar a validade do “reeducar” e do “ressocializar”

Esses termos “reeducar” e “ressocializar”, por melhores que sejam, são propostas que camuflam uma tentativa do sistema socioeconômico e político na manutenção e defesa dos interesses dominantes da sociedade (em detrimento do interesse dos próprios institucionalizados). Através do “reeducar”, “ressocializar”, esta sociedade pretende obter sujeitos “refeitos” e como diria Michel Foucault (2014): “dóceis” e “úteis”; é assim que ela os deseja (CABRAL, 1982).

Os estudos realizados por Paulo Cesar Paes, Maria Aldemari e Ricardo Costa (2015), reforçam que ainda há um empoderamento de grupos que focam em uma moral punitiva que

retrocede a humanização das relações sociais e que incide sobre as camadas mais vulneráveis, aumentando o abandono, a negligência, castigo, punição e violência para grandes contingentes sociais e isso “cai como uma bomba” para os adolescentes que cometeram atos infracionais. Isto posto, os autores afirmam que o resultado é um sistema sem recursos materiais e humanos para a efetiva promoção dos adolescentes que se encontram no sistema socioeducativo.

Ao fazer uma leitura dos contextos e dos papéis desempenhados, a compreensão trazida por Rodolfo Barreto elabora um entendimento de um sistema que não consegue ser efetivo em sua aplicabilidade no que se refere à formação profissional para o desenvolvimento das práticas educativas. Ele afirma: *“lembro que quando nós fomos assumir foi... foi àquela coisa de... o preparo nosso foi o dia a dia, né? O dia a dia foi fazendo com que a gente... agente fosse dando conta do trabalho que tinha ser, pra ser feito né?...”* A função de agente socioeducativo, segundo ele, acomoda permanências de práticas passadas voltadas, principalmente, no que se refere à segurança. Sobre isso, Rodolfo relata que:

[...] Aí era mais ou menos, o trabalho que é feito hoje, né? Aquela coisa do... do... tira o menino pra ir pra banho de sol, pra alguma atividade externa, pra essas, pra algum atendimento, era muito semelhante ao que é feito hoje, não tinha uma prática, é, mais, assim com o propósito mesmo de, de trabalhar essa socioeducação. Não tinha uma coisa mais efetiva nesse sentido (RODOLFO BARRETO. *Professor de história da Funase/PE. Entrevista em 09 de julho de 2020*).

O Regimento Interno da Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE destaca que são competências dos agentes socioeducativos, dentre outras: recepcionar os adolescentes nas unidades de atendimento; garantir a sua integridade física, psicológica e moral; acompanhá-los em consultas médicas, exames, audiências e visitas domiciliares, conforme orientação recebida da direção da unidade de atendimento; acompanhar os adolescentes em suas atividades diárias de educação, profissionalização, esporte e lazer, tais como aulas, cursos, recreação, além de outras, dentro e fora das unidades de atendimento; conduzi-los aos atendimentos por técnicos, por profissionais de saúde, educação e profissionalização e por coordenações das unidades e sugerir atividades de educação, esporte, cultura e lazer para os adolescentes (PERNAMBUCO, 2019).

Nessa lógica, a capacitação introdutória e continuada dos socioeducadores deve-se articular com as diretrizes da política socioeducativa, comprometida com a emancipação humana. É a partir desse contexto que Rodolfo defende a importância da *“[...] própria formação dos agentes né? Nesse processo, de que, eles não são carcereiros, eles trabalham*

com a questão da segurança, mas que eles precisam também entender que o papel deles, né? É educativo, né?”

Para Tatiana Yokoy de Souza (2012), a formação inicial e continuada pode colaborar com a formação pessoal e profissional para lidar com a demanda exigida pelo trabalho. Contudo, o relato de Rodolfo evidencia que diferentes tempos construíram diferentes identidades dentro da instituição. Ele afirma a necessidade de ressignificar posturas que já não dão conta de atender as exigências socioeducativas atuais. Por isso, ele defende a importância de uma formação voltada para os princípios dos direitos humanos, “[...] *eles precisam entender que eles não tratam com bandidos*”.

De acordo com Angelo Motti (2015), a legislação brasileira busca há algum tempo romper com a possibilidade que mantém ideias e atitudes totalitárias, usadas em um passado que foi influenciado por pensamentos e posições que construíram um arcabouço de práticas que objetivavam livrar a sociedade dos grandes incômodos que eram produtos da forma como a sociedade se organizava social, econômica e politicamente.

Nesse contexto, é preciso criar possibilidades para que os adolescentes na perspectiva da Proteção Integral possam vivenciar os direitos em sua plenitude. Entretanto, para o professor:

A política socioeducativa no Brasil ela é um fracasso. [...] É necessário uma mudança sistemática no processo de socioeducação no Brasil, né? [...] Apesar de ter alguns avanços, né? Mas ela ainda não consegue, né? Atender verdadeiramente as necessidades pra que a gente possa recuperar um número maior de adolescentes, né? A reincidência né? É o retrato da ineficiência da nossa política socioeducativa” (RODOLFO BARRETO. *Professor de história da Funase/PE. Entrevista em 09 de julho de 2020*).

Nessa ótica, Regina Célia de Souza Beretta (2012) diz que o processo socioeducativo só se constituirá efetivo se proporcionar a reflexão e a mudança de vida do sujeito, oportunizando o rompimento com a exclusão social.

3. Do tempo das Práticas Assistencialistas a era dos Direitos: de monitor a advogado

[...] com a adoção da política de Proteção Integral foi um grande avanço para a proteção dos Direitos da Criança e dos Adolescentes, e... a... que eu vejo a grande mudança é que esses entes passaram a ter, ou a ser sujeitos de Direitos, quando antes não eram, né? Tinha-se a ideia de Criança e Adolescente, é, a margem, a lei, aquela época, do Código, o remédio, entre aspas, era a cadeia, era a privação de liberdade. Com o Código, era dessa forma. Hoje, com os avanços do ECA, muito embora, tenha esses avanços ainda persiste a necessidade de implementação desse ECA, né? (GILDASIO GOMES, *Advogado da Funase/PE. Entrevista em 14 de julho de 2020*).

A doutrina da Proteção Integral nasce dos movimentos desencadeados pelo fim da Ditadura Militar⁴ e extingue a Doutrina Jurídica da Situação Irregular adotada pelo Código de Menores de 1979. Na perspectiva atual, a criança e o adolescente que eram objetos de controle do Estado tornam-se sujeitos de direitos. Para Maurício Gonçalves Saliba (2006, p. 87), o Estatuto representou “um rompimento com a doutrina da situação irregular, na medida em que institui mudanças substanciais no tratamento que dispensava à criança e ao adolescente”.

Em *Educar e Punir*, Francisco Carlos da Silva Dias e Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares (2007), argumentam que a Doutrina de Situação Irregular irá nortear as ações repressivas e arbitrárias do Estado sobre as crianças e adolescentes por quase todo o século XX. Estas ações foram, preferencialmente, dirigidas a indivíduos das classes populares, pois eram eles os que se consideravam que viviam de forma irregular. Segundo os autores:

Ao longo da República, a doutrina de situação irregular vai excluir do público, da República, aqueles meninos e meninas que ela, a República, considerava nocivos ao seu bem estar moral, para educá-los segundo ‘nossos costumes públicos’. E a prisão os acolhe para que possam vivenciar o processo educativo segundo os ‘costumes públicos’ (DIAS e SOARES, 2007, p. 31).

Esses autores contribuem ainda mais com o debate aqui apresentado quando indicam que “a categoria ‘menor’ vai se constituindo como questão social ao longo do século XX, deixando de se referir à idade para designar uma situação social marcada pela pobreza, pelo abandono ou pela marginalidade no mundo do crime” (DIAS e SOARES, 2007, p. 31).

Para Ailton José Morelli (1996), com o Estatuto surge a pretensão de dar solução a um problema que permanecia insolúvel mesmo com a vigência do Código de Menores de 1979: o problema de se definir em que situações a criança "deveria" ser apreendida por estar em situação irregular ou em condições de risco. Para ele:

[...] o termo ‘condições de risco’ veio substituir o de ‘situação Irregular’, pois este considerava a criança ou a família como ‘responsável’, enquanto seu substituto segue o princípio de que a criança não é responsável pela sua situação, mas sim, as condições que lhe são oferecidas (MORELLI, 1996, p. 96).

⁴ Golpe de Estado que estabeleceu o regime militar no Brasil de 1964 a 1985. Podemos encontrar um conceito de Ditadura no Dicionário de Conceitos Históricos de (SILVA e SILVA, 2009), que definem ditadura como um regime político, uma forma de governo. Nesse sentido, é sempre um conceito relacionado à própria ideia de Estado. Para os autores, a noção mais comum de ditadura no Ocidente está, paradoxalmente, bastante relacionada à ideia de democracia. Nessa perspectiva, a ditadura existe por oposição à democracia.

O autor explica, dessa forma, que à época do Código, os direitos das crianças não foram evidenciados como ponto fundamental do problema, contribuindo assim para que não se produzissem ações para a superação do menor e o desenvolvimento de condições que garantissem a infância de todas as crianças. “Ao contrário, fomentou-se a ideia de punição. Numa atitude de quase inversão do sentimento de infância, as crianças e adolescentes chamados de ‘menores’ foram vistos como pequenos adultos, e perigosos” (MORELLI, 1996, p. 172). Se por um lado era aceita a ideia de que as crianças possuíam características próprias e necessitavam muita atenção, por outro lado, a ideia do "menor" ainda existia para contrapor e tirar talvez o último bem das crianças em "situação irregular", a infância.

Para Humberto Miranda (2017), o Estatuto tencionou desfazer a lógica do Código de Menores, o que o torna uma conquista para a sociedade brasileira. Contudo, segundo ele, é preciso reconhecer que nem toda lei é justa. Mais importante que a lei e suas alterações são as mudanças efetivas da justiça social na vida das pessoas. Gildasio vivenciou esse momento de mudança de paradigma e no que se refere ao Estatuto, na entrevista que nos foi concedida em 14 de julho de 2020, ele afirma que “*muita coisa ainda tem que ser tirada do papel pra ser colocada na prática*”.

No contexto da institucionalização das infâncias, o Estatuto consolida a categoria adolescente autor de ato infracional e, a estes, uma política especializada prevê que a responsabilização infracional não se estabelece fora da condição de sujeito de direitos. Por isso, na política da Proteção Integral a socioeducação propõe o caráter educativo em detrimento do punitivo e elenca um conjunto de medidas socioeducativas a serem aplicadas aos adolescentes que se encontram em conflito com a lei.

No entanto, anteriormente ao ECA, a infância pobre tornou-se argumento para a intervenção estatal. Segundo o Código de Menores de 1979, estava em situação irregular à criança ou adolescente:

Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária e autor de infração penal. (BRASIL, 1979, ART. 2º).

É nesse período de advento da Ditadura Militar que, segundo Gutemberg Rodrigues (2001), se caracterizou na sociedade brasileira, a partir de 1964, transformações na chamada “questão do menor”. O Estado, sob a tutela dos militares, definitivamente tornou-se o mentor da questão, colocando em vigência do Código de 1979 e implementando as chamadas FEBEM, onde vários Estados brasileiros passam a desenvolver as práticas defendidas e definidas por sua nova política. É nesse processo que Gildasio passa a ser monitor de um Centro de Estudos e Promoção do Menor – CEPROMAR, um dos núcleos implantados pela FEBEM em Pernambuco. Ele lembra que:

No CEPROMAR agente era, desenvolvia um... um... um trabalho chamado, era mais educativo num é? Era monitor, onde a gente trabalhava a questão lúdica né? Com teatro, com alfabetização e servíamos um período toda da manhã e um outro período a tarde né? (GILDASIO GOMES. *Advogado da Funase/PE. Entrevista em 14 de julho de 2020*).

Segundo a Revista Brasil Jovem (1971), periódico institucional da Fundação Nacional do Bem-Estar no Menor (FUNABEM) e que foi utilizada como fonte histórica por pesquisadores como Gutemberg Alexandrino Rodrigues (2001) e Camila Serafim Daminelli (2013), uma das atribuições do CEPROMAR era prevenir a marginalização do menor. Diante disso, o centro realizou um Curso de Preparação para a Formação de Monitores para atuarem nos bairros da cidade e na zona rural do município. Sobre as atividades desenvolvidas no centro, Gildasio identifica que:

Era muito mais uma política preventiva, eminentemente preventiva. Os autores de crimes, não chamava ato infracional, era crime, eles eram encaminhados pra, pra, privação de liberdade mesmo, né? No CEPROMAR, só atendia crianças e adolescentes e crianças que estavam à margem da sociedade, uma necessidade mais socioeconômica. A pobreza, enfim... (GILDASIO GOMES. *Advogado da Funase/PE. Entrevista em 14 de julho de 2020*).

Os estudos realizados por Humberto Miranda (2014) apontam que o Código passou a considerar menores meninos e meninas em situação de pobreza, abandono e em conflito com a lei, tornando-se mecanismo de controle, punição e coerção, para crianças, adolescentes, pais e responsáveis. Para Elaine Rezende (2010, p. 39), “Esse Código reforçava a ideia de que os adolescentes deveriam ser constantemente acompanhados, vigiados, moldados, modificados, para que se tornassem homens úteis à nação”.

Ainda nessa perspectiva, a observação de Tânia da Silva Pereira (1999) corrobora com o que nos aponta o relato do advogado, visto que, com a vigência do Código de Menores, imperou a lógica de aplicação de medidas repressivas contra os menores em vez de simples

medidas educativas. Segundo ela, foram “decisões tomadas em nome da lei, tantas vezes arbitrárias, marcadas pela discriminação, desinformação, ou ainda, pela falta de condições institucionais que melhor viabilizassem a apreciação dos conflitos” (PEREIRA, 1999, p. 4).

Para Gildasio:

[...] mesmo com essa violência hoje praticada pelo adolescente em conflito com a lei, ah, as medidas a eles aplicadas, num é? São bem diferentes das medidas anteriores, inclusive, eu fui até testemunha de torturas, de pisas, que os responsáveis pelas instituições assim aplicava aos adolescentes, hoje, felizmente, num é? Isso, é, é raríssimo, quase inexistente, essa prática... (GILDASIO GOMES. *Advogado da Funase/PE. Entrevista em 14 de julho de 2020*).

Fábio Mallart Moreira (2011), em ‘Cadeias Dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos’, nos apresenta sua dissertação baseada em pesquisa etnográfica desenvolvida em uma instituição de controle social, a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). Nela, o autor debruça-se sobre o deslocamento do universo institucional ao longo do tempo, tendo como ponto de partida a criação da FUNABEM, estando já em curso a Ditadura Militar. A partir da reconstituição de três trajetórias, o referido autor procura desvelar a dinâmica de funcionamento dos distintos espaços institucionais, esclarecendo as tensões que os caracterizavam. Assim sendo, ele apresenta o seguinte relato de um dos sujeitos presente em seu estudo:

Totalmente diferente de Amparo. Mão para trás, cabeça baixa, sim senhor, não senhor. Quando estava em fila não podia olhar para o lado de forma alguma, não podia conversar, não podia se comunicar. A hora de comer, tinha a oração. Se você tivesse doente e não tivesse ido pra a roça, você não comia. [...] Castigo físico à toa, do nada, do nada, do nada. Coro, porrada. Tortura mesmo, tortura do vigilante apagar o cigarro em você; tortura de ele pegar uma agulha de costura e enfiar no meio da sua unha; tortura de dar choque mesmo, de meter um fio lá [nos órgãos genitais]... (MOREIRA, 2011, p. 43).

O relato trazido por Fábio Mallart em seu trabalho e aqui exposto, parcialmente, ratifica e fortalece o relato do advogado Gildásio. Por esse ângulo, Antônio Morelli (1996, p. 7) entende que a partir da “implantação do ECA e a consequente criação dos conselhos de defesa e tutelares e seu funcionamento” abriu-se “um campo maior para denúncias sobre as várias formas de violência, humilhação e exploração sofridas pelas crianças e pelos adolescentes. Enfim, permitiram uma visão mais clara sobre esses pequenos ‘cidadãos’”.

Dessa forma, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, rompe-se com a lógica estabelecida pela doutrina da Situação Irregular e com isso, o adolescente autor de ato infracional deve exercer a efetiva cidadania e não mais ser objeto da intervenção e controle do

Estado. Gildasio considera a proteção como um dos principais avanços no processo socioeducativo brasileiro: “o adolescente hoje é tratado, mesmo o adolescente infrator, é tratado como uma pessoa de direitos”. Portanto, Humberto Miranda (2011) observa que, a partir do Estatuto, as ações jurídicas e as políticas públicas buscaram construir uma nova sensibilidade em relação aos problemas sociais das crianças e dos adolescentes. Este simboliza o resultado das tensões sociais que se delinearão a partir dos diferentes sentimentos em relação à infância.

Quando nos referimos à cidadania, é importante destacar que acreditamos no conceito de cidadania trazido por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva em Dicionário de Conceitos Históricos:

A rigor podemos definir cidadania como um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis. Cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço. Por exemplo, é bem diferente ser cidadão nos Estados Unidos, na Alemanha e no Brasil. A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é sobretudo uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. Nesse sentido, negros, mulheres, imigrantes, minorias étnicas e nacionais, índios, homossexuais e excluídos de modo geral são atores que vivem fazendo a cidadania acontecer a cada embate, em seus Estados nacionais específicos (SILVA; SILVA, 2009, p. 47).

4. Tecendo novos olhares: algumas considerações

Acho que se, a, os profissionais que trabalham no sistema socioeducativo não acreditarem no sistema socioeducativo, então é, é um trabalho que vai continuar sendo ineficaz (RODOLFO BARRETO. *Professor de história da Funase/PE. Entrevista em 09 de julho de 2020*).

Os significados que aludem as mudanças e permanências no sistema socioeducativo estão entrelaçados nesse texto, com as representações construídas pelos olhares de quem vivencia ou vivenciou. São olhares singulares que dialogam com outros posicionamentos, tempos e lugares diversos.

A partir dos estudos aqui realizados, podemos verificar indícios de que as políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes abandonados e/ou em conflitos com a lei, políticas essas concretizadas pelas diversas normas e legislações ao longo do tempo, não demonstraram uma verdadeira preocupação com as questões referentes à reintegração social, educação, formação humana, dentre outras necessidades básicas ligadas à infância.

Na verdade, observamos que no período das práticas menoristas havia uma preocupação de controle social incongruente a questão educacional. Assim, crianças

consideradas em “situação irregular” foram retiradas do seio de suas famílias, na maioria das vezes possuidoras de capacidades financeiras mínimas e eram institucionalizadas, por vezes, tendo como maior “crime” cometido terem nascido pobres e em um núcleo familiar humilde.

O processo de normatização desencadeado, principalmente, pelos Códigos de Menores serviu para além de projetar a modificação de comportamentos de indivíduos e do pensamento desenvolvimentista do século XX no Brasil, também serviu de meio legitimador de exclusão. E nesse sentido, Rodolfo destaca:

[...] A política socioeducativa no Brasil ela é um fracasso. Eu acho que a gente tem ilhas de excelência diante de um mar de ineficiência, é? Por que quando você percebe... a gente tem mais de 80% dos nossos adolescentes, eles são reincidentes, né? Então isso mostra que a agente... nessa...que a...a... é... é necessária uma mudança, né? sistemática no processo de... de socioeducação no Brasil. Ela é absolutamente ineficiente, apesar né? De... de ter alguns avanços é... mas ela ainda não consegue né? Atender, verdadeiramente, as necessidades pra que a gente possa recuperar um número maior de adolescentes, né? A reincidência é o retrato da ineficiência da nossa política socioeducativa. [...] Só acho que a gente precisava refletir né? Muito, né... sobre essa construção mais é... **positiva** dessa política de socioeducação. A própria estrutura das, das unidades de atendimento socioeducativo, a própria formação dos agentes né? Nesse processo de que eles não são carcereiros, né? Eles trabalham com a questão da segurança, mas que eles precisam também entender que o papel deles né? É educativo, né? A gente... eles precisam entender que eles não tratam com bandidos, né? Que não são só bandidos, né? São adolescentes que passaram por uma situação... e quando você conhece a realidade deles, né? É... você percebe o porquê daquela... do porquê deles tarem ali, né? São... é uma série de fatores. Então, acho que uma formação mais efetiva para quem trabalha diretamente com esses adolescentes, né? Na questão do... do... do atendimento, né? Dos agentes socioeducativos, da própria equipe técnica... (RODOLFO BARRETO. *Professor de história da Funase/PE. Entrevista em 09 de julho de 2020. GRIFO NOSSO*).

Não há como deixar de ponderar, também a partir do relato de Rodolfo, que ainda hoje, muitos especialistas, autoridades no assunto, agentes e indivíduos que estão envolvidos diretamente com a socioeducação continuam a repetir soluções para o problema do desamparo à infância no país, desconexa à educação, pregando práticas excludentes, semelhantes à época em que governos escolheram e decidiram tratar o problema como “caso de polícia”.

Por conseguinte, torna-se urgente rememorar a história dessas crianças e adolescentes privados de liberdade, visto que esse deslocamento pode nos ajudar a descortinar e compreender como, em diversos períodos, as políticas públicas estiveram fundamentadas num discurso assistencialista de proteção ao “menor” abandonado ou infrator, contudo, efetivaram-se através de práticas marcadas pela discriminação e pela violência.

Para Gildasio, a compreensão do adolescente enquanto sujeito de direitos permite que este possa ter outro tratamento na perspectiva da Proteção Integral, apesar de reconhecer que o ECA ainda precisa de uma efetivação mais prática. Sobre isso ele afirma:

É um sujeito que pode ser recuperado mediante um, um tratamento digno e não o encarceramento, simplesmente o encarceramento. Hoje, o que a gente vê é isso, ao adolescente é outorgado um tratamento, como se a ele fosse é... é, não infrator, uma pessoa que está sendo mais, também uma vítima da sociedade, né? Num é com violência e ele, por ele ser violento, não. Num é com violência que se trata violência. Hoje se trata com mais amor, hoje se trata com mais dedicação, hoje se trata com mais é, é... educação. Antes num era, era tratado mesmo como um sujeito que não tinha direito nenhum. (GILDASIO GOMES. *Advogado da Funase/PE. Entrevista em 14 de julho de 2020*).

Enquanto advogado, Gildasio aponta a ausência do Estado no desenvolvimento de políticas de combate à violência: *“Já são 30 anos de ECA, num é? Esse Estado está profundamente omissivo, no atendimento das necessidades básicas das crianças e dos adolescentes. Se for atendida essas necessidades, essa violência com certeza será mínima”*.

E, para além de rememorar, fica evidente a necessidade do exercício de práticas educativas que rompam com as práticas excludentes, discriminatórias e geradoras de violência. Hoje mais do que nunca, em tempos de Estatuto e da Doutrina de Proteção Integral, fica cada vez mais perceptível a necessidade do que defende Jédivam Conceição (2020, p. 133): *“justiça social se faz com políticas públicas e igualdade de direitos”* Logo, as medidas socioeducativas devem superar rituais burocráticos e garantir que os pressupostos pedagógicos dessas medidas estejam integrados ao Sistema de Garantia de Direitos.

A partir do advento do SINASE, a garantia à inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa à educação, enquanto direito constitucional, parece ganhar um novo fôlego. Essa nova prática tem potencial para contribuir, decisivamente, para a superação do estigma social de considerar os internos apenas como menores, sem distingui-los por sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

É inegável que as políticas sociais destinadas aos adolescentes em conflito com a lei não podem se desarticular do enfrentamento aos problemas estruturais a eles vinculados. Faz-se necessário, dessa forma, que as medidas socioeducativas apresentem esse olhar, inclusive, para que as mesmas não dificultem as análises sobre o próprio atendimento como responsável pela permanência e aprofundamento do problema.

E nesse contexto carregado de tensões e contradições, entre a lógica punitiva e as práticas educativas possibilitadoras, do tempo da assistência à era dos direitos, das torturas e

surras a motivação para a inserção em um curso superior, da situação irregular à proteção integral, buscamos construir um presente que não repita o passado.

É necessário um olhar para a história e compreender no tempo as marcas que as práticas ditas educativas deixaram de herança no processo de institucionalização das infâncias. Os avanços foram inegáveis e necessários, porém a cultura do punitivismo e do encarceramento em massa ainda permanece em muitos discursos e práticas e, são esses lugares que carecem de novas posturas e outras discussões. O processo que evidencia os atravessamentos feito pelos marcadores legais, propõem as vezes a mudança do caminho e em outras, a consolidação desse caminhar.

Esse trabalho procura, dessa forma, evidenciar esses múltiplos olhares, que também são os nossos. Ele representa as nossas inquietações, as nossas posições enquanto pesquisadores/as e a nossa responsabilidade para com nossas crianças e adolescentes. Aqui também cabe seu olhar, para que possamos juntos/as construir novos diálogos.

REFERÊNCIAS

- BERETTA, Regina Célia de. **Adolescentes: entre violações e mediações**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2019.
- _____. **Convenção dos Direitos da Criança**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 21 de junho de 2020.
- _____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/Secretaria Especial de Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA, 2006.**
- _____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Lei 12.594/12**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em 18 de julho de 2020.
- _____. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Dispõe sobre o Código de Menores de 1979. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/10/1979, Página 14945 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1979, Página 64 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 26 de junho de 2020.
- _____. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927**. Dispõe sobre o Código de Menores de 1927. Coleção de Leis do Brasil - 31/12/1927, Página 476 (Publicação Original).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: 17 de julho de 2020.

CABRAL, Maria Angela Varella. **Estudo do “Menor Carente” sob a Perspectiva da Política da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)**. Rio de Janeiro, 1982. Tese. Instituto de Estudos Avançados em Educação.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes**. Revista Brasileira de Estudos de População, v.19, n.2, jul./dez. 2002.

CROSUÉ, Nilma Margarida de Castro. **A teoria das representações sociais em moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação - Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

DAMINELLI, Camila Serafim. **Governar, assistir, tolerar: uma história sobre infância e juventude em Florianópolis através das páginas de “O Estado” (1979 – 1990)**. Florianópolis. 2013. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **Discurso, direito e infração: reflexões sobre a menoridade no tempo presente a partir da legislação brasileira do século XX**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS, Vol. 8 Nº 15, Julho de 2016.

DIAS, Francisco Carlos da Silva; SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. **Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos**. São Paulo, 2007. Tese. Universidade de São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

JODELET, D. **Representações sociais: um campo em expansão**. In: Jodelet D. Representações sociais. 1989. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

LIMA, César Beno de. **Jovens em conflito com a lei: liberdade assistida e vidas interrompidas**. Londrina: EDUEL, 2009.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; MALFITANO, Ana Paula Serrata. **Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p. 114–130, set. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4933/art08_23.pdf. Acesso em: 28 de dezembro de 2019.

MIRANDA, Humberto (Org). **Estatuto da criança e do adolescente: conquistas e desafios** - Escola de Conselhos de Pernambuco. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2011. 255 p.

_____. **MENINOS, MOLEQUES, MENORES... Faces da infância no Recife 1927 – 1937**. Recife, 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

_____. **Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964–1985)**. Recife, 2014. Tese. (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco.

_____. **De menor a jovem-adolescente: (re) pensando a legislação infanto-juvenil no Brasil**. In.: SILVA, Tarcísio Alves da (org). As Juventudes e seus diferentes sujeitos. Recife, 1. Ed. EDUFRPE, 2017.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Flávia Almeida; ROCHA, Larissa Leda Fonseca. **Memória e história: entrevista como procedimento de pesquisa em Comunicação**. Revista Comunicação Midiática, ISSN: 2236-8000. v. 12, n. 2, p. 161-176, maio/ago. 2017.

- MOREIRA, Fábio Mallart. **Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- MORELLI, Ailton José. **A criança, o menor e a lei: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis.
- MOTTI, Ângelo. **A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas**. In: PAES, Paulo Cesar Duarte; ADIMARI, Maria Fernandes; COSTA, Ricardo Peres da (Orgs). *Socioeducação e intersetorialidade: formação continuada de socioeducadores*. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2015.
- PAES, Paulo Cesar Duarte; ADIMARI, Maria Fernandes; COSTA, Ricardo Peres da (Orgs). **Socioeducação e intersetorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2015.
- PASSETI, Edson. **Violentados: crianças, adolescentes e justiça**. São Paulo: Editora imaginário, 1995.
- _____. **Menores: os prisioneiros do humanismo**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Vol.3 nº 2, São Paulo, Dec. 1986.
- PEREIRA, Tânia Da Silva. **O princípio do “melhor interesse da criança”: da teoria à prática**. Disponível em: <https://www.direitodefamilia.adv.br/2020/wp-content/uploads/2020/07/tania-da-silva-pereira-o-principio-do-melhor-interesse-da-crianca.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2020.
- PERNAMBUCO. **Regimento Interno da Funase/PE**. Recife, 2019. Disponível em: https://www.funase.pe.gov.br/images/publicacoes/2019/regimento_interno_funase.pdf. Acesso em 20 de julho de 2020.
- POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, Jean et.al: *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.
- REVISTA BRASIL JOVEM. **Projeto de Arcoverde – PE**. In: *Revista Brasil Jovem – 3º trimestre de 1971*, p. 34.
- REZENDE, Elaine Cristina de. **Políticas públicas e adolescência: avaliação participativa da operacionalização das diretrizes pedagógicas do Sinase**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.
- RIZZINI, Irene. **Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil**. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. **Os filhos do mundo: a face oculta da menoridade (1964-1979)**. São Paulo: IBCCRIM, 2001.
- SALIBA, Maurício Gonçalves. **A educação como disfarce e vigilância: análise das estratégias de aplicação de medidas socioeducativas a jovens infratores**. 2006. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, SP, 2006.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos** 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, Jamires Pereira da. **Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco**. Recife, 2018. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal Rural de Pernambuco.

- SILVA, Jedivam Maria da Conceição. **Quando uma luz se apaga e outra se acende: o menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco**. Recife, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- SOUZA, Tatiana Yokoy de. **Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2012.
- VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Enviado: 31 de janeiro de 2023.

Aprovado: 05 de setembro 2023.