

A (re)Produção do LA e seus Efeitos¹

Pamela K. Zaparolli Barbosa (PPGAS - UFSCAR)

1. Introdução:

Neste trabalho a proposta é refletir sobre a (re)produção do termo *LA*² e seus efeitos quando utilizado por agentes de escola para classificação pejorativa de jovens em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida (MSE/LA). Assim, alguns autores serão mobilizados a fim de auxiliarem na reflexão sobre a produção e reprodução de determinado termo, seu objetivo, uso e efeito.

A escola, segundo Pereira (2016), é um dos equipamentos de maior referência para os jovens. O autor coloca luz ao sentido de socialidade determinado por Strathern (1996) quando aponta que as experiências escolares vividas pelos jovens podem ser tanto positivas como negativas, problematizando a perspectiva de “sem conflito” que a palavra sociabilidade remete.

A partir dessa perspectiva, as experiências escolares suscitadas pelos jovens que cumprem MSE/MA de LA com os quais conversei, foram experiências em sua maioria conflituosas e desmotivadoras. As amigas e as “zoeiras” não foram capazes de absorverem os sentimentos de exclusão e intimidação que a reinserção escolar, imposta pela MSE/LA, parece “transmitir” aos adolescentes que cumprem a medida de *LA*; algumas vezes podendo levar à evasão escolar. De outra forma, podemos pensar nas “zoeiras” enquanto resistência.

A fim de auxiliar nessa reflexão sobre a (re)produção do conceito *LA* e seus usos, retornarei à construção da imagem do delinquente juvenil feita por Matza e Sykes (1961) bem como ao trabalho de Neri (2009) sobre a construção social do *dimenor*. Foucault (2001) será mobilizado como ferramenta para se pensar sobre o *delinquente* e também o uso do *discurso*.

Bittar (2011), ao trabalhar com as trajetórias educacionais de jovens em escolas públicas localizadas em regiões periféricas, ressalta a importância de um olhar heterogêneo para com as diferentes trajetórias educacionais. O conceito de heterogeneidade torna-se então relevante para somar nessa reflexão.

¹ VI ENADIR, GT. 12 – Intersecções da antropologia com os direitos de crianças, adolescentes e jovens.

² A Liberdade Assistida (LA) quando indicada a fim de apontar sua utilização de forma pejorativa, estará em *itálico*.

2.O LA e a Escola

A liberdade Assistida (LA) bem como a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), são medidas socioeducativas em meio aberto³(MSE/MA) aplicadas ao adolescente a quem se atribuiu ato infracional⁴, possuindo natureza sancionatória e finalidade pedagógica, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O ECA entende a necessidade de fortalecimento do vínculo familiar e comunitário essenciais como gestões para alcançar o objetivo maior das medidas socioeducativas, que é a ressocialização dos jovens. Assim, aciona dispositivos socioassistenciais e jurídicos para construir uma rede de atendimento que perpassa a cultura, saúde e a educação. No entanto, representantes da Lei, aqueles que determinam a execução da medida, acreditam que para promover e alcançar a ressocialização é imprescindível que ocorra a reinserção do adolescente no sistema de ensino formal, tornando-a obrigatória para o cumprimento da medida, segundo os técnicos de MSE/MA. Aos técnicos das MSE/MA é reservado o papel de possibilitar o acesso aos direitos prescritos no ECA com intuito de oferecer oportunidade de ressocialização, dessa forma, apresentam ao adolescente a necessidade da reinserção escolar para o cumprimento da MSE de liberdade assistida. Assim, a reinserção escolar é declarada fundamental e obrigatória nos relatórios realizados pelos técnicos das MSE/MA e enviados ao judiciário.

Ao mesmo tempo que a escola pode não estar vinculada à realidade dos alunos em geral por não acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, as tecnologias e seus efeitos no comportamento da juventude atual; ela carrega um desinteresse ainda maior quando colocada como um equipamento “facilitador” para a ressocialização do jovens que cumprem a medida de liberdade assistida.

Pesquisas quantitativas sobre a evasão escolar são inúmeras⁵, e os jovens que experienciam a escola a partir da criação de vínculos e as relações construídas ali, conseguem resistir de um modo diferente à disparidade de interesses entre uma instituição engessada e parada no tempo e

³ Para Medida Socioeducativa em Meio Aberto, Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade serão utilizadas as siglas: MSE/MA, LA e PSC respectivamente.

⁴ Conforme o art.103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

⁵ A última pesquisa sobre fluxo escolar (evasão e migração para EJA) foi divulgada pelo INEP em junho de 2017: Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica, DEED/INEP, Brasília-DF, 2017

uma juventude conectada o tempo todo. Para os jovens que possuem uma trajetória de conflito com essa mesma instituição, torna-se dificultoso a abertura para novas ou para a restituição de velhas experiências.

Bittar (2011) mostra em seu estudo sobre trajetórias educacionais, a relevância de conhecer e entender os vários fatores que influenciam os jovens em suas condutas na escola:

“(…)Os jovens apresentam diferenças quanto à idade, à cor, ao gênero, à renda familiar, às condições de moradia, ao tipo familiar - monoparental ou biparental -, à escolaridade e à situação dos pais e responsáveis no mercado de trabalho. (...) identificamos jovens que apresentam atributos e condições socioeconômicos similares, mas trajetórias escolares distintas. (...) as relações estabelecidas com os elos das esferas de sociabilidade e as formas como lidaram com as situações de crise parecem explicar as diferenças encontradas.” (id.; pg.256)

Assim, trabalhando com a ideia de heterogeneidade é possível pensar no distanciamento da velha assimilação da vulnerabilidade/pobreza com a criminalidade e sobre a (re)produção do LA nas escolas enfim.

Fernando⁶, 16 anos, cumpre a medida socioeducativa de liberdade assistida em um serviço na zona norte de São Paulo. É reincidente por tráfico. Diz não se lembrar exatamente se parou de estudar na 5ª série, mas acha que sim. Ao perguntar sobre seu grau de alfabetização, ele logo assume “não sei ler e nem escrever senhora”. Enquanto na Fundação CASA voltou a estudar, no entanto suas dificuldades de aprendizagem permaneceram. Fernando não é alfabetizado.

Durante o tempo que Fernando frequentou o serviço, foi possível diagnosticar sua dificuldade de concentração e em apreender conhecimento. Ele conta, por exemplo, que tanto na escola como na Fundação CASA era recorrente as professoras e/ou professores dizerem que ele era burro por “não conseguir aprender” a diferença entre as consoantes P ou B nas palavras. Uma confusão e dificuldade que até hoje se faz presente. Outra questão, relatada também por vários outros jovens a respeito do aprendizado nas escolas, é o tal “copiar o que está na lousa”, sem saber ao menos o que está se copiando e não havendo quaisquer acompanhamentos pedagógicos.

Ao ser informado que deveria voltar à escola de ensino formal, como condição para alcançar a meta do Plano Individual de Atendimento (PIA)⁷, Fernando logo respondeu: “pra escola eu não volto”. Sua mãe afirmou que ia fazer a matrícula sim, mesmo sabendo que depois ele iria deixar de frequentar.

⁶ Para proteção dos interlocutores, os nomes citados neste ensaio são fictícios.

⁷ Documento no qual são descritas as atividades a serem realizadas e os objetivos a serem traçados no tempo determinado pelo Poder Judiciário.

Em princípio, os responsáveis pelo adolescente recebem a orientação para irem à escola mais próxima de sua residência a fim de matriculá-lo, sem a necessidade de expor o jovem e sua família sobre a prerrogativa judicial da reinserção escolar. Muitas famílias voltam ao serviço de MSE/MA reportando a dificuldade de se conseguir uma vaga nas escolas mais próximas ou de imposições realizadas pela secretaria escolar para a efetivação da matrícula, ao ser informado que o adolescente em questão está em cumprimento de MSE/MA de liberdade assistida, realizando manobras burocráticas a fim de impedir o processo legal da matrícula como mostra o relato de Alexandre: “Ô tia, fiz a matrícula no meio do ano e quando fui nas primeiras aulas, disseram que meu nome não tava na lista. Fui na secretaria e disseram que não tinha a minha matrícula e que vou tem que esperar o semestre que vem agora. Mas eu tenho o comprovante”.

É recorrente o fato de o responsável se sentir obrigado a verbalizar sobre a necessidade de se conseguir a matrícula ou recorrer ao serviço de MSE para que o/a técnico(a) consiga intermediar a situação com a escola efetivando a matrícula. Em qualquer uma das situações provocadas, o resultado será a exposição do adolescente sobre sua condição de *LA*.

A partir desse momento, uma série de situações são vivenciadas e reportadas pelos jovens na escola. Desde a colocação desse aluno em uma das “piores salas” - consideradas assim pelo fato de a escola classificar os alunos componentes como não “terem solução” e também com a intenção de “não atrapalhar” o rendimento das melhores turmas e facilitar a continuidade dos trabalhos dos professores nas mesmas -, até o efetivo isolamento do aluno.

Pergunto a Fernando o por quê de não querer voltar à escola e ele responde:

“Já aconteceu na outra vez da medida, tive que voltar, me matriculei e fui. Fiquei no fundo da sala e os professores nem ligavam se eu tava escrevendo ou não. De vez em quando a coordenadora ou diretora sei lá, entrava na sala pra ver se eu tava lá. E quando tinha briga sempre achavam que eu tava envolvido. Era chato. Não faço nada lá. Não tinha muitos amigos”.

São frequentes as situações nas quais agentes escolares aproximam o sujeito à infração: “Olha, aquele ali é *LA* viu”. Essa classificação é utilizada para diferenciar os adolescentes em cumprimento da medida em ambiente escolar, de agentes à diretores, cuja finalidade é servir de categoria intimidatória⁸ acionando frequentemente mecanismos de punição verbal ao se referirem aos adolescentes como sujeitos *LA*, evocando dessa forma sua condição infratora. Neri (2009) explica que a imagem do *dimenor* ainda prevalece no imaginário comum, quando se trata da penalização da pobreza e da legislação aplicada desigualmente: “ (...) por mais que tenha sido

⁸ O conceito de intimidação mobilizado aqui compartilha com a noção de *poder simbólico* de Bourdieu (1989).

extinto o Código de Menores, prevalece na Justiça, na polícia, (...) e no senso comum em geral, a ideia de o típico “menor infrator” (...)” (p.43). Por isso talvez, os agentes escolares parecem fazer essa mesma associação com a figura do LA, com certa naturalidade e sem qualquer questionamento e/ou autocrítica.

É possível observar, por um lado, comportamentos que indicam resistência por parte dos jovens em cumprimento de LA quando realizam as chamadas “bagunças”. Ao se lembrarem de algum fato interessante a eles no ambiente escolar - algo que os divertiam em contrapartida à avaliação negativa de estar em sala de aula -, a lembrança quase sempre se direciona à atos classificados pelos funcionários da escola como bagunça. Pereira (2009) retrata a partir do ponto de vista dos jovens, a noção de “causar”, que abarca tanto as zoeiras entre os alunos ou uma postura mais desafiante direcionada aos professores.

“Acionar elementos que desestabilizassem as relações padrões do cotidiano escolar, principalmente do cotidiano da sala de aula, era o principal significado que poderia ser atribuído ao termo causar. Havia constantemente, por parte dos alunos, uma busca do rompimento com a normalidade, com as regularidades do cotidiano escolar.” (id., pg.153)

A reinserção escolar é um dos principais desafios, conforme experienciam os profissionais que atuam na área, porque leva os jovens a experimentar tanto um sentimento de vergonha ao reconhecerem que não são alfabetizados quanto a concepção corrente de que há uma insignificância dada à alfabetização. Ao ser aplicada como obrigatória no processo de ressocialização da MSE/MA, traz movimentos de resistência produzidos pelos jovens, de forma intencional ou não, a fim de contestar as práticas institucionais que, segundo eles, os intimidam.

Através da perspectiva da antropologia reversa de Roy Wagner (1981[1975]) e da análise social praticada pelos Yonggom estudada por Kirsch (1996), é possível pensar que os modos pelos quais os jovens no contexto da MSE/MA se relacionam com a obrigatoriedade da reinserção no ensino formal, são carregados de símbolos de resistência e sabotagem.

Herzfeld (2014) chama de *teodiceia secular* o argumento administrado pela sociedade para justificar um processo doloroso a fim de obter legitimidade as ações de sofrimento e humilhação:

“A sua capacidade [agentes do Estado ou da indústria] de rotinizar o sofrimento cresce à medida que se forma, especialmente na época atual de rápida e intensiva reprodução da mídia, e é apoiada por um aparato exegético elaborado – aquele da teodiceia – oferecendo salvação como o bálsamo para as agonias atuais e uma explicação cosmológica da permanência do sofrimento no mundo.” (2014, p.275)

Assim, a obrigatoriedade da reinserção ao ensino formal, bem como a própria medida socioeducativa talvez possa ser entendida como uma teodiceia, ou seja, uma punição como forma de criar sujeitos morais e sociais.

Herzfeld afirma ainda que essas formulações são repetidamente questionadas pelos que têm que se submeter as punições, e dá um exemplo dos adolescentes com os quais ele trabalhou em Creta que sofriam punições físicas por suas infrações:

“O ressentimento sentido por aprendizes de artesanato com quem eu trabalhei em Creta, meninos adolescentes que eram fisicamente punidos por suas infrações, por exemplo, podia se revelar mais através de pequenos atos de sabotagem e desobediência do que através do desafio ativo.” (2014, p.274)

Da mesma forma alguns adolescentes de MSE/MA ao relatarem episódios que “os levaram a serem convidados a mudar de escola” ou expulsos, registram comportamentos que indicam resistência quando realizam as chamadas “bagunças” ou “zoeiras” na sala de aula: “Ah tia, fui expulso porque eu causava muito, né? Não tinha o que fazer, às vezes não podia nem sair pra ir no banheiro, daí eu bagunçava mesmo, ficava andando pela sala, conversando, essas coisas” (Matheus, 16 anos, parou de estudar no 5º ano). Outro modo que pode ser visto como resistência é o total abandono da escola, ou seja, quando deixam de frequentar totalmente as aulas, a chamada: evasão escolar.

Estudos como os de Sposito (2007), apontam ser a discriminação e estigmatização alguns dos fatores em potencial que refletem em sensações de intimidação e afastam da escola a maior parte dos jovens em cumprimento de MSE/MA de liberdade assistida.

Além da intimidação como causa de evasão escolar entre os jovens em cumprimento de MSE/MA, deve-se levar em consideração o fato de a escola não estar vinculada à realidade dos alunos por não acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, as tecnologias e seus efeitos no comportamento da juventude atual, contribuindo para o desinteresse e a efetiva evasão escolar (PEREIRA, 2010). Apesar de a escola ser um dos equipamentos de maior referência (às vezes o único), os jovens que não se identificam com os círculos de amizade e socialidade que a escola produz, saem à procura de uma identificação de códigos e modos de vida fora dos muros da escola: a rua.

A rua, pelo contrário, representa para estes jovens uma ideia de conforto e um espaço de socialidade. Em contraste com a ideia de que a rua representa o âmbito público e impessoal quando contrastada muitas vezes com a casa, por outro lado, olhando a partir de um ângulo diferente, ela pode conferir conotação de intimidade e refúgio.

3. De criança a *dimenor*, de adolescente a infrator:

Para pensar sobre a (re)produção do termo LA, será preciso voltar pelo menos um século atrás e buscar alguns dados na história. Uma genealogia é costumeiramente realizada em trabalhos com a temática adolescente em conflito com a lei, como os produzidos por Vianna (1999), Neri (2009), Paula (2011) entre outros. O que procuro enfocar através desse resgate, é a utilização da categoria LA, para o que no passado já foi o *delinquente* ou *dimenor*.

O discurso de viés higienista do final do século XIX e início do XX, favoreceu a intervenção de diversos setores da sociedade ao *menor abandonado*, cuidando assim da segurança dos mais abastados. A perspectiva higienista, trazida pelo campo da medicina, influenciou para que o governo desse importância ao ordenamento do espaço público e limpeza urbana a fim de auxiliar nas questões de segurança pública. Ações filantrópicas por parte de instituições religiosas e particulares de caridade, passam a executar um papel pertencente, essencialmente, ao Estado. Ao invés das crianças abandonadas ficarem pelas ruas, agora haveria lugares “apropriados” para sua permanência.

A proclamação da República fortalece um discurso da criança como sendo a base da construção da nova nação, e o Estado começa a incluir na pauta o interesse em assumir a assistência ao menor abandonado como uma preocupação no tocante ao futuro da sociedade. O que se observa, na verdade, é a criação de um novo aparato institucional de controle, uma reconfiguração de sistemas de repressão para tutelar e disciplinar uma população que representava perigo em potencial à sociedade, “à ordem e ao progresso”. O Instituto Disciplinar, em São Paulo, a Colônia Correccional de Dois Rios no Rio de Janeiro, Colônia Agrícola em Salvador e Colégio Imaculada Conceição em Porto Alegre, são exemplos de instituições criadas para disciplinar, tutelar e “reeducar” os *menores*, através do trabalho. Segundo o Código Penal da República de 1890, a vadiagem era tida como contravenção, portanto *os menores vadios, abandonados ou autores de pequenos furtos* eram recolhidos por policiais e encaminhados para determinadas instituições.

A partir desse mesmo Código Penal de 1890, é possível observar a separação entre a figura da criança e a figura do *menor*, esta englobando os menores abandonados, agora delinquentes, os

vadios, os que não respeitassem a ordem e os valores morais; ficando a cargo da polícia levá-los para as instituições reformadas e reformadoras. Conforme Londoño (1996, p.134-5):

No fim do século XIX, olhando para seu próprio país, os juristas brasileiros descobrem o ‘menor’ nas crianças e adolescentes pobres da cidade, que por não estarem sob autoridade dos seus pais e tutores são chamadas pelos juristas de abandonadas. Eram, pois, menores abandonadas as crianças que povoavam as ruas do centro das cidades, os mercados, as praças e que por incorrer em delitos frequentavam o xadrez e a cadeia, neste caso passando a serem chamados de menores criminosos.

De criança a menor abandonado e menor criminoso, o termo *menor* passa a ser utilizado entre os juristas para designar as crianças das camadas mais pobres da população, enquanto que *criança* eram as consideradas de famílias mais abastadas.

Da mesma forma que vemos aqui o código penal e os juristas dando respaldo à construção da figura social do *menor* em contraposição à criança, Sykes e Matza (1961) chamam a atenção quanto à construção da imagem do jovem *delincente*. Uma imagem construída pela classe dominante através da ideia de que, um jovem que apresente um comportamento contraditório à ordem social e aos bons costumes, sofre de um desvio, portanto, é um delincente: “The delinquent, it is asserted, is a deviant; not only does his behavior run counter to the law but his underlying norms, attitudes, and values also stand opposed to those of the dominant social order.” (SYKES; MATZA, 1961, p.712).

Foucault (2001), ao comentar sobre a problemática entre o trabalho penal e dos operários produzida intencionalmente para o funcionamento do sistema, menciona o importante papel da cristianização no século XIX de moralização do sujeito. A cristianização construiu o povo como um sujeito moral separando-o do sujeito classificado como “delincente” e portanto, perigoso:

“ (...)Veja as formidáveis campanhas de cristianização junto aos operários que tiveram lugar nesta época. Foi absolutamente necessário constituir o povo como um sujeito moral, portanto separando-o da delinquência, portanto separando nitidamente o grupo de delinquentes, mostrando-os como perigosos não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrando-os carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos.” (id., p. 75)

É possível perceber a construção de um discurso para a rotulação do sujeito. A mesma sociedade que produz e rotula o *dimenor* ou o *delincente*, se utiliza dessa mesma produção. Assim, em Foucault:

Sim, a prisão foi o grande instrumento de recrutamento. A partir do momento que alguém entrava na prisão se acionava um mecanismo que o tornava infame, e quando saía, não podia fazer nada senão voltar a ser delincente. Caía necessariamente no sistema que dele fazia um proxeneta, um policial ou um alcaquete. A prisão profissionalizava. (2001, p.76)

Ainda em Foucault:

A delinquência era por demais útil para que se pudesse sonhar com algo tão tolo e perigoso como uma sociedade sem delinquência. Sem delinquência não há polícia. O que o torna a presença policial, o controle policial tolerável pela população se não o medo do delinquente? (...) Esta instituição tão recente e tão pesada que é a polícia não se justifica senão por isto. (id., p.78)

O Código de Menores, conhecido como Código Mello Mattos - nome do primeiro juiz de *menores* -, é a primeira legislação específica para crianças e adolescentes no Brasil. Sancionado somente em 1927, estabelece diretrizes mais claras para o trato da infância e juventude, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela, *delinquência* e *liberdade vigiada*. A medida de liberdade *vigiada*, pode ser comparada às medidas atuais de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade. Elas aparecem já a partir desse Código, e segue basicamente os mesmos preceitos, inclusive de reparação ao dano, que é a essência da atual PSC, por exemplo.

A Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) é instituída em 1964 como parte de um grande organismo de controle estatal da doutrina de Segurança Nacional instaurada pelo governo militar. Nas mesmas dependências onde funcionava desde 1941 o Serviço Social de Menores de São Paulo, em 1974 entra em cena a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor) que, dois anos depois passa a se chamar Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor, a FEBEM.

O Código de Menores de 79 traz um dispositivo de intervenção do Estado sobre a família, que abriu caminho para o avanço da política de internatos-prisão. O princípio de destituição do pátrio poder baseado no estado de abandono, através da sentença de abandono, possibilitou ao Estado recolher crianças e jovens em situação irregular e condená-los ao internato até a maioridade. O que outrora era interpretado como em situação de abandono ou delinquência, amplia-se para um entendimento de “situação irregular”. Onde antes o papel da família residia na função disciplinadora como parte das táticas de contenção do poder, agora ela se torna um obstáculo. Passa a ser necessário capturar os corpos. Nesta fase, o local de “cura” não é mais a família, é no hospital e nos internatos-prisão que reside a eficácia dos programas de assistência aos jovens em conflito com a lei⁹. Verdadeiras máquinas de contenção corporal cujo objetivo é a

⁹ O campo de pesquisa referente a jovens em cumprimento de medida socioeducativa está orientado no âmbito acadêmico e jurídico como *Adolescente em Conflito com a Lei* desde o ECA, quando, em vez da utilização de menor infrator e equivalentes, convencionou-se a utilização de adolescente em conflito com a lei ou adolescente autor de ato infracional.

correção. Mallart (2014), no primeiro capítulo de seu livro “Cadeias Dominadas”, conta com detalhes a história de Lucas e sua trajetória de vida sob tutela do Estado que começa aos dois anos de idade, na década de 1970:

Se a entidade em que Lucas esteve internado anteriormente poderia ser classificada como uma instituição tipicamente religiosa, em Batatais tratava-se de uma unidade rural, sendo o cotidiano institucional marcado pelo duro trabalho na lavoura (...) O trabalho incessante nas roças de mandioca, milho, arroz e feijão prejudicava o aprendizado escolar (...) Aqueles que optavam por frequentar a escola e que, portanto, não trabalhavam e nem produziam seus próprios alimentos, aos olhos dos agentes institucionais, também não estavam autorizados a almoçar. (p. 57)

Foucault (2001) ressalta que o objetivo do encarceramento ou da institucionalização do sujeito, nunca foi o de reeducá-lo ou reformá-lo, ou ainda corrigi-lo. Mas sim rotular tais sujeitos a fim de atingir um projeto preciso, servindo como estratégia.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entra em vigor em 1990, substituindo enfim o Código de Menores, e objetivando a adequar-se à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que foi um marco mundial na mudança da concepção jurídica das crianças, passando assim, a sujeitos portadores de direitos assegurados por lei. Assim, enquanto o antigo Código enfatizava as punições e medidas a serem aplicadas, o ECA enfatiza a noção de cidadania e as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Este novo documento altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens.

Entretanto, sabe-se que as ações do Estado constituem-se de vigilância e punição ininterruptas ao sujeito. O objetivo não é o de “ressocialização” ou “transformar” alguém. O sistema funciona se reformulando e se reconstruindo a todo momento de novos discursos a fim de atender às novas demandas da sociedade. Assim, de Código de Menores a ECA, de FEBEM a Fundação CASA, e de *dimenor* à *LA*.

4. Conclusão

É possível perceber que a importação, desenvolvimento e hegemonia de ideias disciplinadoras e de cunho científico nos campos: jurídico, médico/psicológico, pedagógico e político produziram historicamente o *menor abandonado*, o *delinquente*, o *dimenor* e agora o *LA*, enquanto situação e personagem desses discursos que atuaram e atuam na criação e no desenvolvimento dos programas relacionados ao público em questão.

O exemplo etnográfico utilizado aqui, foi de Fernando. Um jovem que cumpre a MSE/MA de liberdade assistida pela segunda vez, ou seja, é reincidente e demonstra desconforto ao saber da necessidade de retornar à escola sabendo do que vai encontrar por ser classificado como *LA*.

Foi possível observar que o termo *LA* é utilizado com fim intimidatório e isolador. Possuidor de sentido negativo e que gera insegurança e desconforto tanto aos jovens como para a escola.

É claro que o exemplo não deve ser estendido a fim de generalizar as partes envolvidas, ou seja, os jovens e agentes escolares. Não são todos os jovens em cumprimento de MSE/MA que passam pelas mesmas situações, apesar de serem frequentes relatos similares aos expostos neste trabalho e apontado em pesquisas por autores citados acima.

Outra situação relevante, mas não pontuada aqui, é com relação aos agentes de segurança pública, por exemplo, as polícias militar e civil. Para os quais os adolescentes evitam apresentar a carteirinha do serviço de MSE/MA. Muitos nem andam com ela, sabendo do risco de serem abordados com violência policial ao serem identificados como *LA*.

A escola designa um espaço onde se é possível desenvolver uma sociabilidade básica e apropriação desse espaço. Não é o que acontece com a maioria dos jovens em cumprimento de MSE/MA. Pelo contrário, a escola muitas vezes reproduz um espaço hostil na ótica desses jovens pela concepção negativa que carrega acerca do significado “ser” *LA*.

Foi possível observar a partir de entrevistas com jovens em cumprimento de *LA*, com os técnicos de MSE/MA e com agentes escolares que, o *LA* - assim como foi com a construção do *menor abandonado*, do *delinquente* e do *dimenor* -, é uma categoria discursiva com fins intimidatórios, classificando o sujeito como pertencente ao “mundo do crime” e portanto, perigoso à sociedade.

Observa-se ademais, que o ECA não é muito diferente do Código de Menores. A diferença está no novo poder de julgar, nas alterações e modificações de nomes de instituições e punições. O que antes era Instituto Disciplinar passa a ser Fundação do Bem-estar do Menor, que por sua vez se transforma em Fundação CASA. O que era Liberdade Viggiada, agora é Liberdade Assistida. O que era *castigo e punição* para *corrigir* o ato infracional, hoje é a socioeducação para reinserir socialmente o sujeito. Novos poderes, novos discursos.

A suavização das penas (MARQUES, 2017), leis mais humanas, sujeitos de direito, são partes de um novo jeito de punir, são efeitos das novas táticas de poder mas de um mesmo grande

sistema de repressão e aparelhos de Estado baseados em discursos de proteção aos direitos da criança e do adolescente, como os da socioeducação e assistência social.

Buscou-se neste trabalho, sobretudo, apropriar-se de algumas teorias e categorias analíticas na tentativa de registrar determinada realidade social produzindo novos significados e reflexões.

Referências:

BITTAR, Mariana. Trajetórias Educacionais dos Jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil. Tese (doutorado) – Departamento de Ciência Política – FFLCH/USP, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

FAUSTO, Boris. Crime e Cotidiano: A Criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo: Brasiliense, 1984.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 2001.

HERZFELD, Michael. *A Produção Social da Indiferença: Explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental*. Vozes, 2016.

LONDOÑO, Fernando T. A origem do Conceito Menor. In DEL PRIORI, Mary (org.). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 4ª ed. p.134-135, 1996.

MALLART, Fábio. *Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARQUES, Adalton. *Humanizar e Expandir: Uma Genealogia da Segurança Pública em São Paulo*. Tese de doutorado em Antropologia Social - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017.

MATZA, David; SYKES, Gresham. “Juvenile Delinquency and Subterranean Values”. *American Sociological Review*, Vol. 26, No. 5, pp. 712-719, 1965.

_____. “Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency”. *American Sociological Review*, Vol. 22, No. 6, pp. 664-670, 1957.

NERI, Natasha Elbas. *“Tirando a cadeia dimenor”: A experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado em Sociologia (concentração em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PAULA, Liana de. *Liberdade Assistida: punição e cidadania na cidade de São Paulo*. Tese (doutorado) – Departamento de Sociologia – FFLCH/USP, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Alexandre B. *A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Unifesp, 2016.

STRATHERN, M. The Concept of Society is Theoretically Obsolete. In: T. Ingold (org.), *Key Debates in Anthropology*. London: Routledge, 1996.

VIANNA, Adriana de R. *O Mal que se Adivinha: Política e Menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*. RJ: Arquivo Nacional, 1999.

Fontes Jurídicas:

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal do Império do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.html

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Código Penal dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm