

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**MARIA FERNANDA THIAGO DA CUNHA**

**O FIO DA MEADA: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E DOS VÍNCULOS SOCIAIS  
DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, NO MUNICÍPIO DE  
VARGINHA, MG**

**Varginha/MG**

**2020**

MARIA FERNANDA THIAGO DA CUNHA

O FIO DA MEADA: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E DOS VÍNCULOS SOCIAIS DE  
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, NO MUNICÍPIO DE VARGINHA,  
MG

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Staub Mafra

Varginha/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca *campus* Varginha

Cunha, Maria Fernanda Thiago da.  
C972f O fio da meada : análise da trajetória e dos vínculos sociais de adolescentes em conflito com a lei, no município de Varginha, MG / Maria Fernanda Thiago da Cunha. - Varginha, MG, 2020.  
119 f. : il. -

Orientador: Luiz Antônio Staub Mafra.  
Dissertação (mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha, 2020.  
Bibliografia.

1. Adolescentes - Varginha (MG). 2. Serviço social com adolescentes. 3. Adolescentes - Punição. I. Mafra, Luiz Antônio Staub. II. Título.

CDD – 370.11

**O FIO DA MEADA: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E DOS VÍNCULOS SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, NO MUNICÍPIO DE VARGINHA, MG**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 29 de setembro de 2020

Prof. Dr. Luíz Antônio Staub Mafra

Instituição: Universidade Federal de Alfenas, campus Varginha

Profa. Dra. Fernanda Mitsue Soares Onuma

Instituição: Universidade Federal de Alfenas, campus Varginha

Prof. Dr. Luíz Antônio Groppo

Instituição: Universidade Federal de Alfenas, campus Alfenas



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Antônio Staub Mafra, Professor do Magistério Superior**, em 02/10/2020, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Antônio Groppo, Professor do Magistério Superior**, em 02/10/2020, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Mitsue Soares Onuma, Professor do Magistério Superior**, em 06/10/2020, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0382997** e o código CRC **F912DE7F**.

## AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido desde o ingresso no programa até aqui não foi fácil. Muitos foram os obstáculos que se colocaram diante de mim e outros que partiram de mim. Diante deles pensei em desistir e se não fossem por vocês eu não teria conseguido retomar e chegar ao final. Sou grata pelos bons encontros que a vida me proporciona!

Ao meu orientador, professor Luiz Antônio Staub Mafra, pela compreensão, apoio e incentivo no momento que mais precisei.

À Jacqueline, meu amor, pela parceria afetuosa e incentivadora na conclusão deste trabalho.

Ao meu pai, Rômulo, pelo amor incondicional e à minha mãe, Regina, que além desse amor me acolheu nos momentos de maior angústia oferecendo apoio, escuta e incentivo!

Ao meu irmão, Bil, por todo amor, disponibilidade e ajuda no uso das tecnologias.

Às minhas irmãs, Rogéria e Ângela; meus sobrinhos Thiago e Jordana; e meu afilhado Davi por todo amor que emana de nós.

Aos amigos, Áurea, Tássia e Alisson por compartilharem ideais de um mundo melhor. Em especial à Isabela, minha amiga irmã, por se fazer presente em todos os momentos da minha vida e por ser uma das grandes incentivadoras desta pesquisa.

À Beth, pelo acolhimento e carinho de sempre.

À Amanda, que com cuidado e atenção me ajudou a tornar este trabalho realidade.

Ao programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade da UNIFAL/MG.

Aos colegas de turma, em especial, à Marcela e Nayara.

À equipe do CREAS, em especial à Nêfagi e Tássia, pelo apoio e confiança. Nêfagi, obrigada pela troca de experiências e sonhos.

À Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Social – SEHAD, pela confiança.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Meus mais sinceros agradecimentos!

Brasil, tu te tornas/ Eternamente responsável  
Por aquilo que pões em cativo/ Da FEBEM ao navio negreiro/  
Sei que assusta/ Perder seus privilégios  
Somos o plano europeu/ Que não deu certo  
Alerto: reduzir a maioria/Não é questão de segurança  
Isso é genocídio de criança/ Extermínio de classe  
Do moleque roubar o passe/ Tirar a bola  
É oferecer a prisão/ E não escola  
Tratar infância com escolta  
Então solta/ Larga o osso  
Agora não tem almoço  
É fácil comer o pão/ E o diabo ser o outro  
Mas vem do nosso rosto/ O suor de todos os dias  
Brasil, Tu queres ser gigante?  
Então lembra do Golias/  
O poder gestado/ Pelas mãos da minoria  
No país da escravidão/ Ainda é branca  
A democracia  
É a bancada da bala/ E seus projéteis de leis:  
Onde já se viu/ Tornar-se adulto/ Aos dezesseis?  
Diga aí vocês: O país seccionado/  
A fratura está exposta  
Nossa bandeira/ Não é a mesma/ Nem durante a copa  
Alienistas alienados/ Querem/ O Brasil-condomínio/ Fechado  
Têm sangue nas mãos/ E agora nos olhos  
Mergulham a bíblia/ Em poça de ódio  
Sabe,  
Meritocracia é fácil/ Pra quem nasceu/ No pódio  
Por trás do discurso, / Investimentos:  
Células transformadas em cédulas/ empresa de presos  
Desprezo/ Por qualquer matéria humana  
Cunha,/ Eu sei quem financia/ Sua campanha  
Quer tornar-se o novo/ Franco da Espanha?  
O jogo é certo:  
Cercar a Casagrande/ E pôr três porteiros  
Mas, cuidado/ Com quem coloca/ Em cativo.  
(Luiza Romão, 2015- Projétil de Lei)

## RESUMO

A presente pesquisa se norteia pela compreensão da trajetória de vida dos adolescentes encaminhados para o cumprimento de medidas socioeducativas, a partir dos vínculos com a família e o Estado. O objetivo é analisar se essa trajetória de vida dos adolescentes em conflito com a lei, encaminhados para cumprimento de medidas socioeducativas evidenciam ausência de proteção, por parte da família e do Estado. O método utilizado nesta pesquisa é a Pesquisa de Campo, com abordagem quanti-qualitativa. Na pesquisa qualitativa utilizou-se instrumentos de entrevistas semiestruturadas com adolescente, familiares e a equipe de execução das medidas socioeducativas e um grupo focal com os orientadores socioeducativos. Para a pesquisa quantitativa coletou-se dados dos prontuários e planos individuais de atendimento (PIA) do banco de dados do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) no CREAS de Varginha, MG, *locus* da pesquisa. Os dados apontaram que os vínculos estabelecidos pelos adolescentes que são encaminhados para o cumprimento de medidas socioeducativas são fragilizados, o que encaminhou à conclusão de que há aspectos desprotetivos nas relações vivenciadas por estes adolescentes, e que fazem com que apenas o cumprimento da medida socioeducativa não seja condição suficiente para reestabelecer tais vínculos, alçando-os a uma trajetória de vida cuja conjuntura seja favoravelmente protetiva.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei. Proteção Social. Medidas Socioeducativas. Trajetória de vida dos adolescentes. Vínculos Sociais.

## **ABSTRACT**

The present research is guided by the acknowledgement of the life trajectory of adolescents sent to fulfill socio-educational measures, based upon their bonds with the family and the State. The aim is to analyze whether the life trajectory of these adolescents in conflict with the law, sent to fulfill socio-educational measures, shows the absence of protection by either their families or the State. The method used in this study was field research, with a quantitative and qualitative approach. In the qualitative research, we applied semi-structured interviews to the teenagers, their families and the team responsible for implementing socio-educational measures, as well as a focus group with socio-educational counselors. For the quantitative research, we collected data from individual records and Individual Care Plans (PIA) from the Social Protection Service for Teenagers under Socio-Educational Measures of Assisted Freedom (LA) and Community Services Provision (PSC) database, in the Specialized Welfare Reference Center (Creas) of Varginha, Brazil – research locus. The data demonstrated the fragility of the bonds established by the teenagers under socio-educational measures, which leads to the conclusion that there are unprotective aspects in the relationships experienced by these adolescents, which means that only the fulfillment of socio-educational measures is not enough to reestablish such bonds, providing those young people with a life trajectory whose conjuncture is favorably protective.

**keywords:** Adolescent in conflict with the law. Social Protection. Socio-educational measures. Adolescent life trajectory. Social bonds.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Tipos de MSE aplicadas aos adolescentes em Varginha .....	49
Gráfico 2 -	Status de Cumprimento da MSE .....	50
Gráfico 3 -	Gênero dos adolescentes encaminhados para a MSE .....	50
Gráfico 4 -	Faixa etária dos adolescentes encaminhados para a MSE .....	51
Gráfico 5 -	Etnia de adolescentes em Cumprimento da MSE .....	52
Gráfico 6 -	Tipos de atos infracionais praticados por adolescentes encaminhados para MSE .....	53
Gráfico 7 -	Reiteração na prática infracional por adolescentes em cumprimento de MSE .....	54
Gráfico 8 -	Escolaridade dos adolescentes ao ingressarem na MSE .....	55
Gráfico 9 -	Motivos de evasão escolar .....	56
Gráfico 10 -	Configurações familiares .....	57
Gráfico 11 -	Renda familiar (exceto NI) .....	58
Gráfico 12 -	Renda familiar (incluindo NI) .....	58
Gráfico 13 -	Situação de moradia dos adolescentes .....	59
Gráfico 14 -	Distribuição dos adolescentes por território, no município de Varginha, MG .....	62
Gráfico 15 -	Distribuição dos adolescentes por bairros, no município de Varginha, MG .....	62
Mapa 1 -	Distribuição das localidades de atendimento das unidades CRAS para o município de Varginha/MG .....	60
Quadro 1 -	Caracterização dos adolescentes .....	45
Quadro 2 -	Caracterização dos familiares .....	45
Quadro 3 -	Caracterização da equipe técnica .....	46
Quadro 4 -	Caracterização dos orientadores socioeducativos .....	47
Quadro 5 -	Relação de bairros por CRAS no município de Varginha, MG ....	61

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>13</b>
2.1	<i>LOCUS</i> DA PESQUISA .....	14
2.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	14
2.3	SUJEITOS DE PESQUISA .....	16
2.4	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	17
<b>2.4.1</b>	<b>Categorias de Análise.....</b>	<b>17</b>
2.5	ÉTICA EM PESQUISA.....	17
<b>3</b>	<b>TECENDO FIOS: ADOLESCÊNCIAS, FAMÍLIAS E SUAS RELAÇÕES COM O ESTADO.....</b>	<b>19</b>
3.1	OS FIOS DA FAMÍLIA.....	24
3.2	OS FIOS DO ESTADO .....	31
<b>3.2.1</b>	<b>Breve histórico dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Aspectos do Atendimento Socioeducativo.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO CREAS DE VARGINHA, MG: OS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	44
<b>4.1.1</b>	<b>Os Adolescentes .....</b>	<b>44</b>
<b>4.1.2</b>	<b>As Famílias.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Equipe de Referência.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Orientadores Socioeducativos.....</b>	<b>47</b>
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA .....	47
4.3	A PESQUISA QUALITATIVA .....	64
<b>4.3.1</b>	<b>Projetando os fios: as vozes dos adolescentes em cumprimento de MSE.....</b>	<b>64</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Os fios familiares: as vozes das mães de adolescentes em cumprimento de MSE .....</b>	<b>68</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Os fios do Estado: as vozes dos profissionais que recebem adolescentes para o cumprimento de MSE .....</b>	<b>78</b>
<b>5</b>	<b>A TRAJETÓRIA DE VIDA DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO</b>	

	<b>DE MSE: A ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>87</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança  
Provérbio Africano

O desejo de realizar uma pesquisa que abordasse a trajetória de adolescentes que são encaminhados para cumprir medidas socioeducativas em meio aberto surgiu a partir de minha experiência como Assistente Social no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) em Varginha, MG. Há quase 10 anos atuo no serviço de proteção à criança e adolescente neste município, sendo que, por 3 anos atuei diretamente com medidas socioeducativas, o que me aproximou desta política.

Atualmente sou referência técnica no atendimento a crianças e adolescentes cujos direitos foram violados, trabalho que foi uma escolha profissional consciente, mas traz consigo muitos desafios e que exige, como consequência, este processo de formação e qualificação inerentes a um programa de pós-graduação *stricto sensu*. As famílias que chegam até o CREAS, onde atuo, têm, pelo menos, um de seus membros com direitos violados. No caso do serviço em que atuo, são crianças e adolescentes vítimas, por ação ou omissão da família, da sociedade e/ou do Estado, de agressões físicas, negligências, violências psicológicas, sexuais, dentre tantas outras.

Este percurso profissional permitiu relacionar, seja no período que estive atuando diretamente nas medidas socioeducativas, seja agora enquanto referência técnica da política de proteção social, uma mesma questão: os adolescentes que chegavam para cumprir as sanções aplicadas pelo judiciário traziam consigo uma história, majoritariamente, marcada por inúmeras destas violações de direitos. Meninos e meninas que haviam entrado em conflito com a lei em graus variados, que se encontravam ali por determinação judicial para, através do acompanhamento e do cumprimento da medida socioeducativa, responsabilizarem-se pelo ato cometido, romperem com a prática infracional e construir outras alternativas de vida para além da criminalidade. E esta expectativa (alta) de que o ingresso na medida socioeducativa fosse capaz de alterar tão drasticamente a história de vida desses adolescentes era visível, muitas vezes, nas famílias, nos órgãos judiciais e na própria sociedade.

Frente a esta correlação recorrente, entretanto, cabe-nos questionar a capacidade da medida socioeducativa de responder a esta demanda. A partir desta reflexão inicial, que, inclusive, foi a motivadora da realização deste trabalho, elaboramos a pergunta orientadora desta pesquisa: a trajetória de vida dos adolescentes encaminhados para o cumprimento de medidas socioeducativas evidencia desproteção, anteriormente à execução dos atos infracionais e da própria aplicação da MSE?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar se a trajetória de vida dos adolescentes em conflito com a lei, encaminhados para cumprimento de medidas socioeducativas evidenciam ausência de proteção, delimitando, como *locus* de pesquisa os atendimentos realizados no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no município de Varginha, MG.

Para atingirmos esse objetivo e darmos resposta à pergunta que norteia este trabalho, delimitamos objetivos específicos que conduzirão o trabalho de pesquisa, sendo eles: a) caracterizar trajetórias de vida de adolescentes encaminhados para cumprimento de medida socioeducativa; b) fundamentar os vínculos estabelecidos na trajetória de vida dos adolescentes; c) referenciar a medida socioeducativa enquanto ação pedagógica para responsabilização dos atos infracionais cometidos por adolescentes.

À vista desta construção, o Capítulo 2 especificará o percurso metodológico que delimitamos e percorremos, para atingir nosso objetivo de pesquisa. O Capítulo 3 fundamentará a pesquisa, de modo a referenciar teoricamente conceitos básicos que conduzem a linha argumentativa deste trabalho. No Capítulo 4 apresentaremos os dados de pesquisa, a caracterização dos sujeitos e o *locus* de sua realização, quantitativamente, assim como apresentaremos as vozes dos sujeitos, para abordar qualitativamente o objeto da pesquisa. Finalmente, no Capítulo 5, analisaremos os dados coletados à luz do referencial teórico ora delimitado.

## 2 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, optamos pelo Método de Pesquisa de Campo, com abordagem quanti-qualitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002), caracteriza-se por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, a pesquisa qualitativa nos possibilita uma compreensão mais ampla e ao mesmo tempo mais profunda do objeto de estudo, que, neste trabalho são as trajetórias de vida de adolescentes encaminhados para o cumprimento de medidas socioeducativas.

A Pesquisa de Campo Qualitativa, por sua vez, é, de acordo com Minayo (2002) um recorte espacial escolhido pelo pesquisador e representa uma realidade a ser estudada, a partir do referencial teórico que fundamenta o objeto de investigação. Dentre as possíveis estratégias utilizadas na Pesquisa de Campo a história oral tem destaque, de modo que foi esta estratégia que utilizamos nesta dissertação, quando adotamos entrevistas com sujeitos, ou seja, visamos dar vozes aos sujeitos, ouvindo e relatando suas histórias para analisarmos suas trajetórias de vida.

A importância da história oral está na subjetividade do sujeito, que fornece às fontes orais elementos que nenhuma outra fonte seria capaz de dar, pode revelar sentimentos, significados, simbolismos e, até, a imaginação das pessoas. A riqueza de uma pesquisa com esta metodologia está na ênfase e na importância atribuídas aos sujeitos da pesquisa, construtores de seu destino, entre possibilidades e limites. (CHIAPETTI, 2010, p. 145).

Neste sentido, a partir da história oral enquanto técnica de verificação da subjetividade dos sujeitos, aplicamos entrevistas que se dividiram em: semiestruturadas e grupo focal.

A pesquisa quantitativa, por sua vez, utiliza-se de medidas quantificáveis e, de acordo com Gil (1999) garante conclusões seguras. A abordagem quanti-qualitativa propõe a integração entre ambas. Neste sentido, Gatti (2002 *apud* SOUZA, 2017) considera que as pesquisas qualitativas e quantitativas devam ser complementares “na medida que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada

qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si” (SOUZA; KERBAUY 2017, p. 37).

## 2.1 *LOCUS* DA PESQUISA

O *locus* desta pesquisa é Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no município de Varginha, MG, em seu Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

A escolha deste *locus*, além de se referir à prática laboral da pesquisa, o que, por si só, mobiliza para a pesquisa, se justifica porque o município tem uma trajetória de quase 15 anos na execução de medidas socioeducativas. O modelo atual de execução, através do CREAS, foi implantado assim que foi promulgado, em âmbito nacional, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE – Lei Federal 12.594/12). Após o SINASE, o município revogou a Lei nº. 4.724/2007 que instituía o Programa de Atenção ao Adolescente Integrado no município de Varginha-MG (PAAI), que foi responsável pela execução das medidas socioeducativas em meio aberto de 2007 a 2012<sup>1</sup> (VARGINHA, 2007) e buscou adequar-se, instituindo o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo (SIMASE) através da Lei Municipal nº 5.563/2012 (VARGINHA, 2012) que ainda está em vigor. Este histórico nos permite, ao estudarmos o objeto de estudos, situá-lo a partir de um *locus* referenciado, contribuindo, neste sentido, para a construção de conhecimentos neste campo.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados realizamos diferentes procedimentos, com vistas a permitir o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa.

---

<sup>1</sup> Neste período o atendimento dos adolescentes em conflito com a lei era realizado por meio de um convênio com Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (CDCA) – convênio nº 019/2006 (VARGINHA, 2006).

Inicialmente, visando à obtenção de dados quantitativos, pautamos a coleta de dados na pesquisa de prontuários e planos individuais de atendimento (PIA)<sup>2</sup>, pertencentes ao banco de dados do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) no CREAS de Varginha/MG. Este procedimento, autorizado pela gestão da instituição, partiu da verificação dos 186 prontuários e/ou Planos Individuais de Atendimento (PIA) existentes, e permitiu identificar 08 encaminhamentos equivocados, ou seja, encaminhamentos referentes a adolescentes que residem em outro município, sendo que o CREAS tem, apenas, abrangência municipal. Assim, utilizou-se para análise 178 prontuários ou PIA.

Em seguida, visando a obtenção de dados qualitativos, que referenciassem e ilustrassem os achados quantitativos, pautados na concepção de histórias de vida ora apresentada, adotamos a realização de entrevistas com os sujeitos de pesquisa, ou seja, adolescentes encaminhados para cumprimento de medidas socioeducativas, no mesmo serviço aqui apontado, familiares, equipe de execução e orientadores socioeducativos representantes de locais de prestação de PSC. Adotamos entrevistas semiestruturadas, porque se organizam a partir de um roteiro prévio, cujo objetivo é provocar os entrevistados, mas permitindo que falem mais amplamente sobre o tema. Neste sentido, Gil (1999, p. 120) salienta que neste tipo de pesquisa “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Para isso, é preciso que o entrevistador seja o pesquisador pois precisa ter domínio do assunto para conduzir a entrevista adequadamente. Esta, além de diferentes análises possibilita conhecer atitudes, sentimentos e valor subjacentes ao comportamento, questão imprescindível quando se procura compreender as relações humanas, suas práticas cotidianas e sua qualidade de vida.

A sequência metodológica nos conduziu à utilização de grupo focal. Esta é uma técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa qualitativa, que difere da entrevista

---

<sup>2</sup> O PIA é um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente e deve ser elaborado em conjunto pela equipe de execução, adolescente e sua família (BRASIL, 2012).



individual, porque se pauta em entrevistas grupais, nas quais o entrevistador assume o papel de mediador/facilitador do grupo. Assim, o grupo, a partir de tópicos previamente definidos e sugeridos pelo mediador, discute entre si e expressa opiniões de maneira mais livre, conforme descrito por Morgan (1997).

Todas as entrevistas e o grupo focal foram gravados, com autorização dos participantes, para permitir a posterior transcrição dos dados, na íntegra.

### 2.3 SUJEITOS DE PESQUISA

Seguindo a abordagem qualitativa, previmos, como sujeitos de pesquisa, quatro adolescentes que foram encaminhados ao programa de execução de MSE de Varginha/MG por determinação da Vara da Infância e Adolescência. Entretanto, realizamos entrevista com apenas dois, pois, os outros dois convidados não puderam ou não aceitaram participar: um deles desmarcou duas vezes e entendemos que não desejaria participar. O outro mudou-se para São Paulo, SP, o que inviabilizou a realização da entrevista, aos moldes do delineamento traçado em nosso percurso metodológico.

Foram entrevistadas, também, três mães, tendo em consideração o objetivo perseguido, assim como a técnica de referência das MSE. As mães entrevistadas foram escolhidas por serem mães dos adolescentes convidados, sendo: duas mães dos adolescentes que participaram e uma do que se mudou para São Paulo. O familiar convidado do adolescente que desmarcou por duas vezes não respondeu aos nossos chamados e por isso não foi entrevistado. Todos os participantes concordaram em participar das entrevistas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo a exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Além disso, realizamos um grupo focal que contou com a participação de 03 profissionais (orientadores socioeducativos) que receberam adolescentes em cumprimento de Prestação de Serviços à Comunidade na entidade/órgão (governamental ou não) em que atuam ou atuaram. Os orientadores socioeducativos escolhidos representavam as entidades que mais fizeram parceria com o CREAS para receberem adolescentes em cumprimento de prestação de serviços comunitários.

## 2.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Tal técnica surgiu na década de 1950, a princípio voltada para a área da Comunicação, mas hoje é utilizada por todas as áreas das ciências sociais.

De acordo com Silva e Fossá (2015), podemos definir a análise de conteúdo como um “conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais)” (SILVA, FOSSÁ, 2015, p. 3).

Bardin (2016) define que a análise de conteúdo se divide em três fases, sendo elas: 1) pré análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Acerca destas fases, ressalta a relevância de manter o rigor durante a análise de dados, de modo a aplicá-la de forma sistemática.

### 2.4.1 Categorias de Análise

Para a realização da análise dos dados sob a luz da análise de conteúdo foram elencadas, *a priori*, duas categorias: aspectos protetivos na trajetória do adolescente e aspectos desprotetivos na trajetória do adolescente. Em seguida, após a realização e leitura das entrevistas transcritas emergiram as seguintes subcategorias: acolhimento das políticas públicas; barreiras das políticas públicas; vínculo protetivo da família; vínculo conflituoso da família. Tais subcategorias estão contempladas nas duas categorias elencadas, e norteiam a análise dos dados, por meio da análise de conteúdo, com vistas a dar respostas à nossa pergunta de pesquisa.

## 2.5 ÉTICA EM PESQUISA

Como já indiciado, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFAL-MG, conforme os trâmites legais previstos para a realização de pesquisa com seres humanos.

A aprovação desta pesquisa se deu pelo processo CAAE nº 10180319.3.0000.5142.

No que diz respeito aos termos éticos, todos os participantes concordaram em participar das entrevistas, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pertencente ao projeto de pesquisa aprovado pelo CEP. Ademais, concordaram com as gravações destas entrevistas, com vistas à transcrição literal dos dados, procedimento este também previsto no projeto aprovado no referido processo.

Quando à análise quantitativa, no que se refere ao acesso ao banco de dados do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no município de Varginha, MG, em seu Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), formalizamos um termo de compromisso para utilização de dados e prontuários (TCUD), assinado pela coordenadora do CREAS e um termo de anuência institucional (TAI) assinado pela gestora da Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Social (SEHAD).

Na análise qualitativa as entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente lidas e ajustadas gramaticalmente na língua escrita com o cuidado ético de não modificarmos o sentido da fala do entrevistado. Esta necessidade se deu a partir de um pedido de duas participantes que demonstraram preocupação em “aparecer erros” em suas falas.

### **3 TECENDO FIOS: ADOLESCÊNCIAS, FAMÍLIAS E SUAS RELAÇÕES COM O ESTADO**

Entre as distintas fases de desenvolvimento humano, a adolescência se refere a um período da vida afirmado por contradições, e caracterizado por ausências de políticas públicas direcionadas, com especificidade, ao público juvenil (FRANCISCO; GROppo, 2016). Esta ideia introdutória sobre a adolescência orienta o olhar que pauta este trabalho, porque nosso objeto de pesquisa é a trajetória de adolescentes que entraram em conflito com a lei na perspectiva de vínculos sociais como os fios que entrelaçam sua relação com o Estado e a família. E, se nosso objetivo é analisar se a trajetória de vida desses adolescentes encaminhados para cumprimento de medidas socioeducativas evidencia ausência de proteção, faz-se necessário compreender como essa fase da vida foi construída em nossa sociedade.

A etimologia da palavra adolescente vem do latim *adolescere* que em português pode ser traduzido por crescente. Sociologicamente, as concepções sobre a adolescência, assim como a infância, são recentes, datam do final do século XIX, e foram construídas de acordo com as transformações no modo de organização social, sendo a elas dispensadas maior ou menor atenção, de acordo com o modelo de organização social vigente (ARPINI, 2003).

No dispositivo legal brasileiro, encontramos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a previsão de que a criança é o indivíduo com até doze anos incompletos e o adolescente é aquele entre doze e dezoito anos incompletos. A Organização Mundial da Saúde (OMS), por sua vez, define os limites cronológicos da adolescência entre 10 e 19 anos (OMS, 1986) e a Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (ONU/BR, 2015).

Para além das distintas definições cronológicas, as transformações que marcam a adolescência não se limitam a fatores biológicos. Estas transformações atingem elementos psicossociais, sendo necessário considerar as diferenças sociais, econômicas e culturais nas quais o adolescente se desenvolve e que refletem na maneira como interagirá com a família e a sociedade (JESUS, 2006). Daí emerge a afirmação de que

não existe uma única adolescência e sim adolescências, pois os adolescentes, uma vez que estão inseridos na realidade social, são influenciados sobremaneira pelo meio social, tanto quanto pelas desigualdades e diferenças que marcam a vida desses que estão nessa importante fase da vida (FRANCISCO; GROppo, 2016; VYGOTSKI, 1996 *apud* ARPINI, 2003).

Para a autora Jost (2006), no final do século XVIII é que se passa a diferenciar o termo adolescente do termo puberdade, que se caracteriza por fatores biológicos que marcam a transição da infância para a vida adulta, enquanto a adolescência refere-se às transformações psicossociais que acompanham esta fase (puberdade), podendo precedê-la ou sucedê-la.

A psicologia, por sua vez, foi a pioneira no estudo da adolescência a partir dos estudos de Stanley Hall, que publicou um livro sobre o assunto em 1904. Hall foi considerado o “pai da psicologia da adolescência” e considerava esta etapa da vida como

[...] uma época de tempestade e de tormenta devido à oscilação entre tendências contraditórias: energia, exaltação e superatividade e indiferença, letargia e desprezo. Uma alegria exuberante, gargalhadas e euforia cedem lugar à disforia, depressão e melancolia. O egoísmo, a vaidade e a presunção são tão característicos desse período como o abatimento, humilhação e timidez. (HALL, 1904 *apud* MARTINS, 2003, p. 2).

A autora Martins (2003) afirma que esta categorização da adolescência como etapa do desenvolvimento marcada pela conturbação foi incorporada ao pensamento social e orientou as concepções tradicionais de adolescência. Neste mesmo sentido, Francisco e Groppo (2016) afirmam que quando a psicologia iniciou os estudos sobre adolescência, este período passou a ser tratado como uma das fases da vida, em que “buscava-se compreender esses sujeitos de modo particular, dando destaque para o seu modo individual de pensar, agir, falar, reagir, produzir, se relacionar” (FRANCISCO; GROppo, 2016, p. 4). Entretanto, assim como considerado por Martins (2003), esta visão do campo da psicologia conservadora foi muito refutada por ser homogeneizante, no sentido de desconsiderar a adolescência como um processo sócio-histórico. À vista disto, Francisco e Groppo (2016) afirmam que

[...] sob o prisma do pensamento sócio-histórico não se pergunta do que se trata a adolescência, mas como ela é historicamente constituída, produzida e (re)significada na sociedade. Por exemplo, antes da primeira Guerra Mundial (1914-1919), o adolescente era visto como vagabundo, violento, indolente, indisciplinado, questionador. Portanto, uma leitura dessas pessoas como

sujeitos sem muitas contribuições a oferecer para a sociedade. Entretanto, durante os tempos das guerras e nos anos seguintes, no pós-guerra, estudos apontam que eles(as) começaram a ganhar status de responsáveis, cuja força de trabalho era tida como crucial para reconstruir a sociedade, que fora destruída durante os períodos de instabilidade e conflitos mundiais. (FRANCISCO; GROppo, 2016, p. 7).

Assim, a visão sócio-histórica considera o ser humano como sujeito histórico, “constituído ao longo do tempo, pelas relações e condições sociais e culturais engendradas pela humanidade, sendo o ser humano visto a partir da ideia de condição humana e não de natureza humana” (TOLEDO, 2007, p. 22). Revela, portanto, uma compreensão das adolescências de modo contextualizado à totalidade sócio-histórica em que foram construídas.

Com a evolução do sistema capitalista de organização econômica e social, Toledo (2007) destaca os pontos que marcam o conceito de adolescência, neste modelo de sociedade.

O desenvolvimento tecnológico passou a exigir um tempo prolongado de formação, esta adquirida na escola; o desemprego crônico/estrutural, próprio do desenvolvimento capitalista, trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e aumentar os requisitos para este ingresso; o avanço da ciência, principalmente na área da saúde e da produção de mercadorias, propiciou o prolongamento da expectativa de vida, trazendo novos desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e sobrevivência da população; e, por fim, há uma necessidade de justificativa de manter os filhos da burguesia fora do mercado de trabalho. (TOLEDO, 2007, p. 23).

É assim que, de acordo com Francisco e Groppo (2016), no capitalismo há uma tendência cultural de padronização dos comportamentos vividos por adolescentes, para garantir a manutenção do paradigma e interesses do próprio capital que são transmitidos primeiro pela família e posteriormente pelas relações sociais, como as comunitárias e demais espaços de socialização que os adolescentes vivenciam, com destaque para a escola. Estes espaços transmitem a cultura dominante e cada adolescente interagirá de maneira diferente com estas forças.

Na contemporaneidade, as pressões supracitadas podem se apresentar de diferentes roupagens: escolarização para atingir níveis básicos para atividades profissionais técnicas; consumismo impulsionado pela indústria cultural; necessidades criadas para se ajustar aos padrões estéticos que ora servem como requisitos para incluir, ora são justamente, e concomitantemente, fatores de segregação; busca por status de prestígio como forma de ser bem (re)conhecido entre seus pares; padronização sexual, valorizando a heterossexualidade; constituição tradicional de família. (FRANCISCO; GROppo, 2016, p. 8).

O que parece ser ponto convergente nas concepções de adolescência é que se trata de um período em que o sujeito se encontra em processo de desenvolvimento. O próprio ECA menciona em seu art. 6º que “na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 1990). Contudo, apesar dos avanços de políticas sociais no Brasil, que serão tratados a seguir, ainda temos um grave contexto de desigualdades e violações de direitos infantojuvenis, o que impacta a conceptualização de adolescências em nosso país.

Nestas condições, quando uma criança vítima de alguma situação de maus-tratos, abuso, exploração, dentre outras formas de violações de direitos fundamentais há uma comoção da comunidade, que muitas vezes se organiza para defender as crianças vítimas de seus agressores. Todavia, quando se trata de um adolescente, que também se encontra em situação de violação de direitos fundamentais, violações estas possíveis por distintos modos e que se encontra em conflito com a lei, a percepção social é alterada. Embora “sejam componentes do mesmo quadro supracitado, não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois, pela condição de terem praticado um ato infracional, são desclassificados enquanto adolescentes” (VOLPI, 2015, p. 11). Significa que, ao passo que se comete o ato infracional, o adolescente perde os direitos que lhe são afiançados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Neste cenário, não se pode desconsiderar que a mídia tem um papel importante na reprodução desta visão simplista do que envolve a prática infracional de adolescentes, levando a população a formar opiniões que reafirmam violações de direitos, sem considerar que há um processo de criminalização da pobreza, especialmente dos jovens negros (VOLPI, 2015).

A propósito, a despeito da adolescência negra, Ângela Guimarães (2011) problematiza em seu artigo “Dilemas da vivência da juventude negra no Brasil”<sup>3</sup> a vivência do jovem negro da chamada “condição juvenil”. Esta problematização surge do fato de que, historicamente, esta parcela da população ficou exposta às violações de toda

---

<sup>3</sup> Este artigo é o resultado da apresentação que a autora fez no segundo seminário “Políticas Públicas – Juventude em pauta” em 2010 que aconteceu em São Paulo e foi realizado pela Ação Educativa e Fundação Friedrich Ebert.

espécie, face ao racismo estrutural, que, segundo ela, fica evidente quando analisamos o direito à vida (garantido a todas as crianças e adolescentes).

Neste sentido, de acordo com o Atlas da Violência de 2019 (IPEA, 2019), no ano de 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil, representando uma taxa recorde nos últimos dez anos, de 69,9 homicídios para cada 100 mil habitantes. O homicídio é a principal causa de morte de jovens e “esse recorde nos índices da juventude perdida se dá exatamente no momento em que o país passa pela maior transição demográfica de sua história, rumo ao envelhecimento, o que impõe maior gravidade ao fenômeno” (IPEA, 2019, p. 25).

Não obstante, destaca-se, de acordo com o mesmo levantamento do IPEA (2019), que os jovens são o principal grupo vitimado por mortes intencionais no Brasil. E quando se analisa todas as mortes por homicídios, verifica-se que 75,5% foram de pessoas negras. Entre 2007 e 2017, houve uma “piora na desigualdade de letalidade racial no Brasil” (IPEA, 2019, p. 49), o que conduz à constatação de que o grupo mais vitimado por homicídio é a juventude negra do Brasil. Este dado evidencia que a adolescência (ou juventude em sentido mais amplo) não é vivenciada da mesma maneira por todos que se encontram nesta faixa de desenvolvimento.

Neste cenário desfavorável, Guimarães (2011) aponta que a causa de jovens negros brasileiros estarem expostos a tantas violações, incluindo à mais gravosa de todas, a morte, está fundada nas raízes históricas de formação da sociedade brasileira. Para a autora, a “criminalização dos ex-escravos foi a principal política pública desenvolvida pela nascente república” (GUIMARÃES, 2011, p. 309).

No contexto pós abolição inacabada, em 1890, foi instituído no Código Penal uma lei conhecida como “lei da vadiagem”, que tornava crimes passíveis de prisão a capoeira, a mendicância, a vadiagem e a prática de curandeirismo, e permitia que os indivíduos a partir de 9 anos de idade fossem condenados. (GUIMARÃES, 2011, p. 309).

Sob este panorama sócio-histórico se fundamenta a perspectiva conceitual de diferentes adolescências, que conduz à reflexão sobre a lida discriminatória do Estado ao relacionar jovens negros e segurança pública. Tais relações conduzem-nos a “mais do que pensar na juventude como fator de risco, deve-se pensar a quais riscos estão expostos os jovens hoje” (GUIMARÃES, 2011, p. 314).



Nesta lógica, ou seja, pensar nos riscos da exposição dos jovens, quando nos referimos a adolescentes em conflito com a lei, é preciso também assumir que a responsabilização do adolescente pelo ato infracional cometido é imprescindível para garantir seus direitos, pois auxilia na construção de novas trajetórias de vida para além da prática infracional. Contudo, para isso, deve ser garantido a ele a primazia do caráter educativo das medidas socioeducativas, em detrimento do caráter punitivo que muitas vezes evoca o senso comum. Do contrário, o que se vê é a perpetuação da situação de risco e reprodução simplista da visão pública deste adolescente, como ora indicamos.

É nesse alinhamento que se faz necessária a compreensão do papel do Estado na oferta de políticas sociais capazes de garantir o desenvolvimento esperado do adolescente, assim como compreender se as famílias conseguem cumprir seu papel protetivo, sobretudo no contexto de desigualdades imposto pelo capitalismo, para termos condições efetivas de analisar a trajetória destes adolescentes.

### 3.1 OS FIOS DA FAMÍLIA

O Caderno de Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos elaborado em 2017 pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2017), ao trazer concepções acerca de convivência e vínculo os definem como “condição humana e da vida moderna, que se dá entre sujeitos de direito que se constituem, à medida que se relacionam” (BRASIL, 2017, p. 20). Neste mesmo sentido, afirma, pautados na teoria sociointeracionista de Vigostsky, que

[...] o sujeito se constitui na relação com o outro e passa a dispor, por meio dessa relação, das conexões estabelecidas por outras pessoas, tendo-as também como referência e contribuição para o coletivo. Assim, são relevantes as formas de intervenção que promovem encontros que afetam as pessoas, mobilizando-as e provocando transformações. (BRASIL, 2017, p. 21).

À vista desta noção de vínculo, o professor Antônio Carlos de Oliveira, líder do grupo de pesquisas “Família, violências e políticas públicas”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, afirma que, nas sociedades ocidentais modernas famílias são vistas como “instâncias encarregadas da proteção e provisão material e afetiva de seus membros” (OLIVEIRA, 2017, p. 196). Entretanto, no que se refere à afetividade, nem sempre foi essa a visão que se tinha de família. Suas configurações foram muitas até que

se chegasse ao modelo hegemônico de família<sup>4</sup>, que influencia, na contemporaneidade, as demais configurações familiares, sobretudo as das camadas populares da sociedade.

Um breve retrospecto histórico da definição e organização familiar é encontrado em Engels (2002), em seu livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Engels (2002) afirma que os mais precisos estudos acerca da constituição histórica da organização familiar em nossa sociedade datam de 1871, quando Lewis H. Morgan iniciou uma pesquisa denominada “*Systems of Consanguinity and affinity of the Human Family*”, financiada pelo governo americano. Tal pesquisa foi aplicada a um número significativo de tribos americanas, asiáticas, africanas e australianas, sobre o que denominaria o nascimento do casamento, e, assim, a constituição da instituição família. Esses estudos levaram o autor à conclusão de que a evolução social da humanidade está intimamente ligada à organização da família, em total dependência uma da outra, com evoluções inter-relacionadas que resultaram no modelo contemporâneo hegemônico de família. Este, por sua vez, tido muitas vezes como natural, ou seja, desprovido de qualquer relação política e ideológica contextual por parte de seus integrantes e da sociedade de maneira geral.

Engels (2002) dividiu a evolução da civilização em modelos de famílias pré-monogâmicas e famílias monogâmicas, tais como as que são tidas como naturais na cultura ocidental. Nesta classificação, a organização das famílias “pré-monogâmicas<sup>5</sup>” previa que todos os filhos de irmãos seriam tratados da mesma maneira, ou seja, eram considerados filhos comuns e os primos considerados irmãos entre si. Entretanto, surge, com o início da civilização ocidental moderna<sup>6</sup>, uma nova necessidade entre os membros masculinos da sociedade: a certeza da paternidade. Isso ocorre porque “os filhos deverão tomar posse dos bens paternos na qualidade de herdeiros diretos” (ENGELS, 2002, p. 68), ou seja, há uma relação entre as configurações de família e a propriedade privada.

---

<sup>4</sup> O modelo de família hegemônico aqui mencionado é o modelo nuclear burguês, composto por pai, mãe e filhos. A autora Szymanski (2000) afirma que este modelo tem foco na estrutura e não na qualidade das inter-relações. Com a hegemonia deste modelo as famílias que fugiam à estas estruturas eram consideradas “desestruturadas”.

<sup>5</sup> Morgan as denominou em seu estudo de “*pairing family*” traduzido para o português: família juntada, acasalada (tradução livre).

<sup>6</sup> A Idade Moderna aconteceu com queda do Império Bizantino e a tomada da cidade de Constantinopla em 1453, e encerrou-se com a queda da Bastilha e a Revolução Francesa, em 1789 (LIMA, 2019).

Nessa transição das famílias pré-monogâmicas para as monogâmicas, Lima (2019), em leitura de Engels (2002), descreve que

[...] as riquezas produzidas durante a vida do homem avolumaram-se, porém eram repassadas aos descendentes genéticos da mulher, fazendo com que os filhos dos homens fossem deixados de lado. O homem ganhou mais poder e usou este em seu favor para suprimir a mulher, retirando o direito materno e suas regalias da filiação feminina. Surgiu, então, o Heterismo, ou a prevalência do homem sobre a mulher. (LIMA, 2019, p. 23).

Neste sentido, além do caráter econômico, a organização familiar monogâmica referenciava o triunfo do casamento monogâmico, cujas consequências alcançaram os campos político, ideológico e cultural, sendo considerada por Engels (1891) como a responsável pela ordenação societária vigente.

[...] A monogamia, portanto, não entra de modo algum na história como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de casamento. Pelo contrário, surge sob forma de subjugação de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos, ignorado até então, em toda a pré-história. Num velho manuscrito inédito redigido em 1846 por Marx e por mim, encontro o seguinte: “A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação de filhos”. Hoje posso acrescentar que a primeira oposição de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia e que a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino. (ENGELS, 1891, p. 71).

Até o século XV, quando já predominava o modelo monogâmico de família, as crianças se misturavam aos adultos assim que fossem consideradas capazes de se cuidar sem receberem auxílio materno ou de amas, em torno dos sete anos de idade (ARIÈS, 1981). Neste contexto não havia separação da vida familiar e da vida profissional, tudo acontecia no âmbito da casa. É possível exemplificar esta organização pelo caso de um sapateiro que exercia sua função junto de sua família e os ensinamentos eram passados aos filhos, naquele espaço familiar.

Os estudos de Ariès (1981) revelaram que no século XVI a vida privada das famílias começa a ser valorizada e, neste mesmo período, a relação da família com a criança muda, passando a configurar o espaço privado do cuidado. Surge o interesse pela educação das crianças, pois se passou a admitir que a criança não estivesse madura para a vida, e que era preciso prepará-la para viver na sociedade entre os adultos (ARIÈS, 1981). A partir da mudança na relação com a infância acontece também a mudança na configuração familiar e Ariès (1981) conclui, então, que somente no final do século XVII

e início do século XVIII é que surgem os modelos de família e infância tal como os conhecemos nos dias de hoje.

Sob este entendimento, as autoras Pereira e Schimanski (2012, p.15) afirmam que a “concepção tradicional de família se construiu com base no sistema patriarcal, em que o homem ocupa um valor superior sexualmente e socialmente, desde o momento que se consolida a propriedade privada e a família monogâmica”. Nesta linha conceitual, o modelo de desenvolvimento social da família no Brasil teve predominância do patriarcado. No livro *Casa Grande e Senzala* (2003), Gilberto Freyre afirma desde o século XVI a instituição família foi quem colonizou o Brasil (a despeito do Estado e do capitalismo), pois a força produtiva e políticas tinham origem nas propriedades dos senhores de engenho que detinham todo o poder. Para o autor, “foi a iniciativa particular que, concorrendo às sesmarias, dispôs-se a vir povoar e defender militarmente, como era exigência real, as muitas léguas de terra em bruto que o trabalho negro fecundaria” (FREYRE, 2003, p.79).

Sérgio Buarque de Holanda (1936) ratifica Freyre<sup>7</sup> neste aspecto, afirmando que

[...] o pátrio poder é virtualmente ilimitado e poucos freios existem para a sua tirania. [...] o quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública. A nostalgia dessa organização compacta, única e intransferível, onde prevalece necessariamente as preferências fundadas em laços afetivo, não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades. (HOLANDA, 1936, p. 82).

Deste modo, notamos que no Brasil a organização das famílias não aconteceu de maneira menos complexa, principalmente pela “multiplicidade étnico cultural que embasa a composição demográfica brasileira” (NEDER, 2005, p. 26). Contudo, ainda que frente a esta multiplicidade étnico cultural, sempre se destacaram hegemônicas as percepções construídas pela elite econômica, ao longo da história cultural brasileira. Deste modo, desde a colonização brasileira, perpassando com grande significância todo período da escravidão até os dias atuais, o modelo monogâmico patriarcal de organização familiar que foi se instituindo como modelo legitimado.

---

<sup>7</sup> Ambos autores, Freyre e Holanda, foram referências na construção do pensamento social brasileiro, mas é importante mencionar que Freyre foi amplamente criticado por muitos outros autores nos estudos das relações raciais, como o próprio Sérgio Buarque de Holanda (1936) e Florestan Fernandes (1978), que denunciou o que Freyre considerava democracia racial no Brasil como mito.

Neste sentido, não podemos esquecer que os modelos de família indígena ou africana foram alterados impositivamente. Essa imposição dificultou o estudo de seus movimentos, pois, a organização colonial realizada pelos europeus em nosso país, embasada no autoritarismo e violência, foram responsáveis pela separação de familiares dessas descendências, levando-os à fragilização ou mesmo à perda de vínculos entre si. Ainda hoje, como herança desta histórica relação de poder instaurada nos primórdios da sociedade brasileira, é estabelecida uma referência entre pobreza e família irregular, ou seja, aquela que foge dos padrões burgueses modernos, de constituição paternalista nuclear, composta por pai, mãe e filhos, fundada em laços de aliança e consanguinidade (Kaloustian, 1998).

Além disso, Oliveira (2017) destaca que no Brasil o modelo de família composta por casal heterossexual com filhos e a manutenção das funções de cuidados como funções femininas ainda permanecem hegemônicos. Contudo, há que se mencionar que há uma grande diversidade de arranjos familiares “alternativos e de exceção ao padrão” (OLIVEIRA, 2017, p. 196) presentes na nossa sociedade e que, inclusive, se sobrepõem em quantidade às aquelas que atendem ao modelo patriarcal.

Tal argumentação é corroborada por dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), na qual os domicílios compostos por casal com filhos representavam 62,8% em 1992 e passaram para 49,9% em 2009; bem como pelo censo de 2010 do IBGE, onde esse percentual diminuiu ainda mais, chegando a 43,2%. Sendo assim, 56,8% das famílias são constituídas por conjuntos diversos de arranjos. (OLIVEIRA, 2017, p. 196).

À vista desta reorganização, o Censo 2010 (IBGE, 2010) apresenta como características atual da família brasileira a presença de diversos arranjos para além da tríade pai, mãe e filhos. Destas novas configurações, destacam-se o aumento do número de casais sem filhos (no Sudeste, o percentual de famílias formadas por casais com filhos caiu de 56,6% para 48,5%); a proporção de mães adolescentes, que passou de 6,8% para 7,1%; a percentagem de famílias chefiadas por mulheres com filhos e sem cônjuge, que passou de 17,4% para 20,1% no Nordeste, e no Sudeste, de 15,9% para 18,3%; crescimento das uniões informais; a queda na taxa de fecundidade; além de configurações com casais homoafetivos formados.

Dentre as diversas configurações familiares há que se destacar o aumento de famílias cujas principais provedoras são as mulheres. De acordo com Galeazzi (2001), com as

transformações da participação das mulheres na economia e a precarização do mundo do trabalho e as desvantagens vivenciadas por essas mulheres neste campo,

[...] essa expansão das famílias dirigidas por mulheres pode significar um aprofundamento de problemas sociais já graves. Sua posição de únicas ou principais provedoras do núcleo familiar acarretaria a essas famílias uma situação de empobrecimento e de exclusão social (GALEAZZI, 2001, p. 62)

À vista destes arranjos, Oliveira (2017) aponta uma alternativa para a definição de grupo familiar, a partir da estratégia de

[...] pôr em relevo, para definição de grupo familiar, as relações e os vínculos estabelecidos entre pessoas. Essa é uma referência crescentemente utilizada em políticas públicas para conceituação e caracterização de famílias, com especial destaque para a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), na qual a qualidade dos vínculos familiares e comunitários constitui critério de elegibilidade do nível de proteção a ser assegurado: básico ou especial. (OLIVEIRA, 2017, p. 197).

Sobre este aspecto, refletimos sobre o papel da família na provisão dos cuidados com os adolescentes, considerando o que Oliveira (2017) destaca sobre a relação família-Estado. Sobre tal relação, e no que se refere ao duplo estatuto da família, espera-se que, ao passo que a família promova os cuidados de seus membros, deve também receber proteção do Estado. Estabelecem-se, destarte, as relações entre família e Estado, refletidas nos vínculos instituídos.

Neste sentido, considerando que em seu art. 226 § 8º a Constituição Federal de 1988 estabelece que “compete ao Estado assegurar a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir violências no âmbito de suas relações”, é que a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) reconhece a família como “mediadora das relações entre sujeitos e a coletividade, delimitando, continuamente os deslocamentos entre o público e o privado” (BRASIL, 2004, p. 41). Assume, assim, em sua gestão, a matricialidade sociofamiliar, pautada no atendimento primordial às necessidades de sustentabilidade de seus membros.

Evidencia-se, então, que para a Política Pública de Assistência Social, o vínculo ocupa o lugar de operador central das relações familiares. Neste sentido, todos os atos normativos que tratam desta política trazem o fortalecimento do vínculo familiar e

comunitário como meta central, estando presentes nos dois níveis de Proteção Social que compõem a Assistência Social<sup>8</sup>: a básica e a especial (RODRIGUES, 2017).

A Proteção Social Básica destina-se à família e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, que ocorrem em consequência a situações de privações e/ou fragilização dos vínculos familiares e comunitários. O objetivo desta proteção é prevenir que tais vulnerabilidades se agravem e gerem situações de risco, assim como objetiva fortalecer os vínculos familiares e comunitários. A unidade de referência é o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Por seu turno, a Proteção Social Especial tem por objetivos o provimento de ações socioassistenciais a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de violações de direitos. Divide-se em dois níveis de complexidade, média e alta, na qual a média tem como unidade de referência os Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) e a alta as unidades de acolhimento.

Estes dois níveis de proteção social são fundamentados em tais objetivos para que a centralidade da família, no âmbito das políticas públicas, constitua mecanismo relevante para a efetiva garantia de direitos de cada integrante familiar. Entretanto, seu atendimento não se esgota na política de assistência social, como descrito pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA), senão, antes,

[...] o apoio às famílias e seus membros deve ser concretizado na articulação eficiente da rede de atendimento das diferentes políticas públicas, garantindo o acesso a serviços de educação, de saúde, de geração de trabalho e renda, de cultura, de esporte, de assistência social, dentre outros. (BRASIL, 2008, p. 69).

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária é um importante instrumento destinado aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil no que se refere ao seu direito, garantido pela CRFB/88 e pelo Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) à convivência familiar e comunitária. O Plano aponta expressamente o quanto uma

---

<sup>8</sup> A Assistência Social é uma política pública garantida pela Constituição Federal de 1988 em seus artigos 203 e 204. Sua oferta é dever do Estado e direito do cidadão. A partir da CF/88 a Assistência Social passa a compor o tripé da Seguridade Social e seus serviços são organizados em dois níveis de proteção: básica e especial. A Proteção Social Especial se divide em média e alta complexidade e atua em situações em que ocorreu alguma violação de direitos de família ou indivíduos.

convivência saudável com a família é importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

No que diz respeito ao adolescente, este vivencia intensamente o processo de construção de sua identidade, sendo fundamental a experiência vivida em família e a convivência com os pais, irmãos, avós e outras pessoas significativas. Uma atitude de oposição a seu modelo familiar e aos pais é parte inerente do processo de diferenciação em relação a estes e de construção de seu próprio eu. O desenvolvimento da autonomia se dará de modo crescente, mas o adolescente, em diversos momentos, precisará recorrer tanto a fontes sociais que lhe sirvam de referência (educadores, colegas e outras) quanto à referência e à segurança do ambiente familiar. Assim, a segurança sentida na convivência familiar e comunitária oferecerá as bases necessárias para o amadurecimento e para a constituição de uma vida adulta saudável. (BRASIL, 2008, p. 31).

Neste sentido, o Plano aponta que a privação de uma convivência familiar pode impactar negativamente a vida do adolescente. É nesta lógica que Gomes e Pereira (2005, p. 362), ao pesquisarem a capacidade de famílias pobres a responderem às necessidades básicas de seus membros, concluíram que “o esgarçamento dos vínculos familiares resulta da miserabilidade a que estão sujeitas as famílias”, apontando para uma necessidade de o Estado implementar políticas públicas que assegurem a proteção social às famílias.

Nesta mesma perspectiva, Miotto (2008) considera que a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar no Brasil, ainda se encontram marcados de velhos princípios.

Sob o rótulo de programas de apoio sociofamiliar estão sendo vinculadas as mais diversas propostas, relacionados aos mais diversos setores da sociedade civil, do Estado e de organismos internacionais. Essas propostas têm sido implementadas, à medida que recursos lhe são destinados, sem que haja em debate aprofundado acerca de suas ambiguidades, senão de suas contradições, no campo do ideário de defesa dos direitos sociais (MIOTTO, 2008, p. 44).

Tais considerações nos remetem à compreensão de que, para além dos fios familiares, que se emaranham a fios sociais por que da comunidade à qual está inserida recebe muitas influências, a trajetória de vida adolescente também carece e estabelece vínculos com o Estado, instância que deve garantir a proteção à família, para que esta proteja seus integrantes. E, nesta lógica, chegamos a novos fios.

### 3.2 OS FIOS DO ESTADO



As relações entre famílias (e adolescências) são partes constitutivas do conceito de Estado desde sua origem. E entender seu papel na vida das famílias e das adolescências é crucial para analisar as trajetórias de vidas de adolescentes em conflito com a lei, encaminhados para cumprimento de medidas socioeducativas.

Segundo Engels (1981), o surgimento do Estado moderno ocorre a partir da divisão da sociedade em classes, como necessidade de reprimir o antagonismo de classe, em que o Estado é uma máquina organizada para proteger a classe dominante na classe dominada. De acordo com Isuani (1979), para Marx (1975 *apud* ISUANI, 1979), o Estado político é uma ilusão, pois a igualdade formal do cidadão coexiste com o fato de que a sociedade é baseada na desigualdade socioeconômica de seus membros. Neste sentido, o Estado cumpre uma função dentro do modelo de produção capitalista, ou seja, garantir a reprodução da força de trabalho dos membros da classe trabalhadora.

A interferência do Estado na família, por essa perspectiva, data da própria criação do Estado moderno. E, um dos aspectos desta relação é que o Estado toma para si o lugar no “treinamento do indivíduo, desde a escola até o tráfego das ruas e o serviço militar. Assim, o Estado, representado pelas instituições externas à família, como a escola, passou a exercer forte influência na formação destas crianças” (LIMA, 2019, p. 27). Reforça Donzelot (1986 *apud* LIMA, 2019, p. 30) que, com o aperfeiçoamento do Estado Moderno, a família teria o papel de perpetuar a lógica capitalista, promovendo a “interconexão entre família e interesses do Estado e do sistema capitalista”.

### **3.2.1 Breve histórico dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil**

Tratar dos fios tecidos entre as adolescências e o Estado requer compreender, panoramicamente, o histórico dos direitos garantidos à criança e ao adolescente.

Jesus (2006), ao analisar a produção legislativa brasileira voltada à infância e adolescência, classifica-a em quatro períodos, sendo eles: primeiro período entre 1830 e 1927, que toma como marco legal o Código Criminal do Império até a promulgação do primeiro Código de Menores; segundo período entre 1927 e 1979, este último sendo o ano internacional da criança e a promulgação do Segundo Código de Menores, durante a ditadura militar no Brasil; terceiro período, entre 1979 e 1990, período em que os

movimentos sociais se organizaram e iniciaram as discussões que embasaram o Estatuto da Criança e do Adolescente; e quarto período, entre 1990 e 2003, que analisa o período de implementação do ECA até a promulgação do novo Código Civil brasileiro, período este que alterou questões relativas à capacidade civil, bem como incapacidades relativas e absolutas dos adolescentes.

Em 1921, através da Lei Federal Orçamentária nº 4.242 (BRASIL, 1921), o governo autorizou a organização de políticas de proteção e assistência ao menor abandonado e delinquente, com claro recorte social, associando estratégias que representavam tanto a assistência quanto a repressão. Deste modo, a “infância desassistida entrava oficialmente na pauta dos problemas nacionais” (JESUS, 2006, p. 41).

Em 1927 foi promulgado o primeiro código de menores, também conhecido como Código Mello de Mattos<sup>9</sup>. Apesar de representar um importante marco na legislação brasileira, ao tentar imputar ao Estado melhor assistência a crianças e adolescentes, o novo código facilitou uma intervenção mais arbitrária, como foi o caso controverso da retirada do pátrio poder<sup>10</sup>. Veronese (1996) afirma que o código se apresentou abrangente, mas não preventivo. Crianças e adolescentes eram considerados o futuro do país e deveriam ser moldados para tal, contudo o Estado construiu uma prática de intervenção baseado na discriminação e criminalização, dando início aos modelos menoristas. Tinha o caráter assistencialista, correcional, repressivo e moralista, tudo isso amparado por leis e executado pelo judiciário. E em nome da moral e bons costumes houve muitas arbitrariedades, conforme afirma Jesus (2006).

A abrangência e o protecionismo do Código de Menores, talvez motivados pela ânsia de resolver o problema do menor no país, acabaram gerando situações marcadas pela invasão da privacidade, em um sistema quase inquisitivo. O menor pertencente a uma classe social mais humilde estava, por força da lei, sujeito ao arbítrio da autoridade – quase sempre o policial encarregado das rondas (JESUS, 2006, p. 45).

---

<sup>9</sup> José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, baiano, foi o primeiro Juiz de Menores do Brasil e esteve a frente do juizado entre os anos de 1924 e 1934, período de ampla discussão até a promulgação do Código. Por esta razão é conhecido como o “apóstolo da infância” (JESUS, 2006).

<sup>10</sup> O Código trouxe a possibilidade de suspensão do pátrio poder aos pais que “por abuso de autoridade, negligência, incapacidade ou impossibilidade de exercer o seu poder, faltassem habitualmente ao cumprimento de seus deveres paternos” (JESUS, 2006, p. 44). A decisão foi duramente criticada na época pelo direcionamento às famílias pobres e que se apresentassem inadequadas à situação baseado na moral e bons costumes da época.

À época, um caso de grande repercussão impulsionou as discussões sobre a necessidade de uma lei específica para crianças e adolescentes, sobretudo acerca da maioridade penal. Trata-se do Caso do Menino Bernardino, um adolescente de 12 anos que trabalhava como engraxate nas ruas do Rio de Janeiro, que, assim como a maioria da população negra, vivia miseravelmente às margens da sociedade carioca. Esta era uma situação que refletia a real condição dos negros, após a abolição da escravatura e a política de embranquecimento adotada pelo Estado, que incentivou a vinda de trabalhadores europeus em detrimento dos negros que já viviam no Brasil, que permaneceram marginalizados na sociedade brasileira (GUIMARÃES, A., 2004). Neste contexto de marginalização vivia Bernardino. Certo dia foi preso após atirar tinta contra um cliente que se recusou a pagar pelo engraxamento de seu sapato. Quando a polícia chegou, Bernardino foi levado para a cadeia sem poder dar nenhuma explicação. Lá foi espancado e estuprado pelos homens que dividiam sua cela, precisando ser hospitalizado. Quando chegou ao hospital os médicos que o atenderam se comoveram e denunciaram o caso ao *Jornal do Brasil* exigindo medidas urgentes de proteção à infância e juventude. Segundo Diniz (2015), é preciso falar sobre Bernardino, contar a sua história, pois 100 anos depois do país entender que só podem ser tratados como adultos aqueles com mais de dezoito anos, querem aprisionar<sup>11</sup> uma multidão de meninos como ele: negros e pobres.

O Código Mello de Matos previa punições para *menores infratores* entre quatorze a dezoito anos em reformatórios, pelo período de um a cinco anos (JESUS, 2006). Somente em 1937, a constituição federal do Estado Novo<sup>12</sup> assegurou novas garantias à infância e à juventude: fixou as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país e, através do Decreto 2.848/1940 (BRASIL, 1940), ampliou a inimputabilidade penal de 14 para 18 anos.

A partir destes marcos legais, somente em 1941 cria-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), para atender as crianças e adolescentes delinquentes e desvalidos,

---

<sup>11</sup> A autora faz referência ao projeto de Emenda Constitucional 171/93 que versa sobre a redução da maioridade penal para dezesseis anos. Aprovada pela Câmara dos Deputados em 19/08/2015 e remetida ao Senado Federal, que aguarda votação.

<sup>12</sup> Esta Constituição foi outorgada em 10 de novembro de 1937, marcou o início da ditadura Vargas e ficou conhecida como “Polaca” por ter sido inspirada pela carta ditatorial da Polônia (BATISTA, 2017).

embora tivesse o objetivo de conhecer as causas do abandono e delinquência, reproduziu o modelo repressor caracterizado apenas por internações (JESUS, 2006).

Durante a Ditadura Militar foi instituído, através da Lei nº. 4513/1964, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Esta se espalhava para os estados como Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM). Ito Junior (2014) explica que, apesar da ideia de ser a grande instituição de assistência à infância, as FEBEM's reproduziram, e até mesmo expandiram, os modelos anteriores de exclusão e repressão aos abandonados e infratores, ratificando que “a FUNABEM foi alardeada até que não se pudesse mais dissociá-la da questão do menor, mas de um triste modo: a FUNABEM integrou e aumentou o problema que deveria resolver” (JESUS, 2006, p. 55).

A Lei Federal nº. 6697/1979 (BRASIL, 1979), que alterou o código de menores em pleno regime de Ditadura Militar, tornou as ações do Estado mais violentas. Neste período não havia liberdade no país e conseqüentemente era proibida participação da sociedade civil. A criança e o adolescente passaram a ser vistos como menor em situação irregular, e como tal, objeto passivo de intervenção judicial. O conceito de situação irregular era aplicado de forma arbitrária, e as diversas manifestações da questão social, ou seja, desemprego, pobreza, falta de atendimento básico à população carente, remédios, moradia, analfabetismo de gerações, eram considerados fatores de riscos, questões que levaram muitas famílias ao afastamento do convívio de seus filhos, em razão destas vulnerabilidades.

Nesta perspectiva, Francisco e Groppo (2016) afirmam que

[...] pela precariedade sociocultural e econômica, como também da ausência de vínculos familiares positivos e fortalecidos, os indivíduos de até 18 anos, historicamente receberam denominações do tipo, “delinquente”, “criminoso”, “menor abandonado”, “menor infrator”, os quais, além de estigmatizados, eram desprovidos de direitos. O Estado, de modo muito frequente, com políticas sociais “para cuidar”, institucionalizava todos os que cometiam delitos e também os pobres em unidades de privação de liberdade, como um processo de higienização. (FRANCISCO; GROPPPO, 2016, p. 283).

No início da década de 1980 ocorreu em Brasília o I Seminário Latino Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua. Deste encontro nasceu a ONG Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, protagonista por trazer a discussão sobre as concepções da Convenção Internacional dos

Direitos da Criança e do Adolescente para o contexto brasileiro e que subsidiaram os artigos referentes à proteção à infância e adolescência na Constituição Federal de 1988.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil alterou o paradigma do direito à infância e adolescência no país ao dispor, em seu artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado

[...] assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s/p).

Dois anos depois, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente através da Lei Federal nº 8069/90, que regulamentou o artigo 227, bem como o 228, que definiu como inimputáveis os menores de dezoito anos. O ECA representou, portanto, uma mudança nos paradigmas estabelecidos pela doutrina de menor em situação irregular através do código de menores, para uma doutrina de sujeitos de direitos e da proteção integral.

A lei estabelecia, assim, a doutrina da proteção integral, a partir da qual a legislação específica não seria mais um instrumento de controle e repressão dos jovens em situação irregular, mas um conjunto de direitos a ser assegurado com absoluta prioridade às crianças e adolescentes, sem discriminação ou privilégios. (JESUS, 2006, p. 66).

Entretanto, apesar do avanço na legislação, o Estado brasileiro ainda está muito aquém de garantir os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes. De acordo com a estimativa populacional do IBGE (2018), 57,6 milhões de brasileiros seriam crianças e adolescentes em 2020, sendo: 28,9 milhões de meninas e 27,7 milhões de meninos, dos quais cerca de 21,4 milhões são adolescentes. Neste sentido, Milton Santos (1979) nos ensina que a periferia se refere muito mais às margens do acesso do que a distância física. Para o autor,

[...] em termos geográficos, a periferia não será definida pela distância física entre um pólo e as zonas tributárias, mas antes em termos de acessibilidade. Esta depende essencialmente da existência de vias de transporte e da possibilidade efetiva de sua utilização pelos indivíduos, com o objetivo de satisfazer necessidades reais ou sentidas como tais. Mas a incapacidade de acesso a bens e serviços é, em si mesma, um dado suficiente para repelir o indivíduo e também, afirma, a uma situação periférica. (SANTOS, 1979, p. 229).

Essas crianças e adolescentes são parcela mais exposta às violações de direitos pela família, Estado e sociedade, como demonstrado por Guimarães (2011) o que se refere ao direito à educação, por exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios apontou que 2,8 milhões de crianças e adolescentes estavam fora do ensino regular em 2015 (IBGE, 2017). Além disso, o Brasil é líder mundial em assassinatos de adolescentes no mundo, sendo, majoritariamente “do sexo masculino, pobres e não brancos, com poucos anos de escolaridade, que vivem nas áreas mais carentes das grandes cidades brasileiras” (GUIMARÃES, 2011, p. 314).

Esta condição de risco remete ao papel educacional, enquanto dispositivo de Estado, que tem a instituição escolar. A escola tem um papel fundamental na vida de crianças e adolescentes na sociedade moderna, porque, de modo geral, toda sociedade espera que os indivíduos nessa fase da vida sejam estudantes (ARPINI, 2003). Espera-se que, através da socialização, a escola construa, ao lado da família, a “autonomia e o sentimento de pertença ao grupo social” (PEREIRA, 2013, p. 6).

Pereira (2013) ainda defende que à escola não cabe apenas a transmissão de informações, mas a responsabilidade em possibilitar um conhecimento que forme cidadãos capazes de enfrentar a própria vida através de práticas que facilitem, dentre outros, a expressão de potencialidades e a criatividade, de formas éticas. A responsabilidade da escola aumenta ao passo que, junto à família, é a grande responsável pelo desenvolvimento afetivo, cognitivo e educativo, e, para isso, precisa dispor de autoridade.

Para Legnani (2009 *apud* ZANELLA, 2010), houve uma interpretação equivocada do Estatuto da Criança e do Adolescente por parte dos educadores, representantes do Estado no interior das instituições escolares, ao considerarem, tal como avalia o senso comum, que ao dar direitos às crianças e adolescentes, o ECA desconsiderou os deveres dos mesmos. A isso, esta parcela de profissionais atribuiu culpa ao direito da criança e do adolescente pela “diminuição da autoridade do professor, a indisciplina e a violência nas escolas” (ZANELLA, 2010, p. 2). Com isso, a aceitação deste público no espaço escolar ficou mais inviabilizada ou marginalizada.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) regulamentou os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, que colocou a

Educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, após universalizada, a educação exigiu que as escolas públicas se abrissem para receber matrículas de todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles que eram rejeitados por problemas de indisciplina ou de dificuldade de aprendizado (PEREIRA; SUDBRACK, 2009 *apud* ZANELLA, 2010). Neste mesmo sentido, Bueno (2001), ao expor suas ideias no texto “Função Social da escola e organização do trabalho pedagógico”, explica que grandes mudanças ocorreram no sistema escolar nacional, a partir de uma política e de um discurso de “escola para todos”. O país deixou de trabalhar para uma escola elitizada, onde o conhecimento era algo adquirido por poucos, ricos, e passa, a partir da década de 60, a se constituir “em uma escola de massa”. O autor expõe uma concepção crítica quando afirma que

[...] esse acesso generalizado à escola fundamental trouxe, é claro, um problema grave, qual seja o da ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a frequentar a escola, que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino: ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma etc. (BUENO, 2001, p. 3).

Dentre o grupo com maior dificuldade de aceitação por parte das instituições escolares, Zanella (2010) destaca adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto e egressos de unidades de internação. A relação do adolescente em conflito com a lei e a escola apresentou-se fracassada, conforme indica uma pesquisa realizada com este público em 2001, cujos resultados apontaram que 70% dos adolescentes em conflito com a lei haviam abandonado a escola (ZANELLA, 2010). Dentre os fatores causais, a autora destaca, citando Pereira e Sudbrack (2009 *apud* ZANELLA, 2010) e Volpi (2015), sentimentos de insegurança, de não pertencimento à escola e o trabalho infantil.

Além disso, Arpini (2003) afirma que, para os adolescentes oriundos de famílias pobres, o trabalho se sobrepõe ao estudo, uma vez que atende prontamente necessidades próprias da adolescência, que não podem ser supridas pelos adultos responsáveis por eles. Dentre estas necessidades encontram-se a compra de coisas para si, o passear, etc. Além disso, em muitos casos, o trabalho não é uma escolha e sim uma necessidade que se impõe muito mais cedo do que na vida de outros adolescentes. Deste modo,

[...] a escola vai ficando para trás, isso acontece porque sentem que o estudo não lhe dá nenhum retorno, sentem que o que aprendem na escola não será utilizado mais tarde. Além disso, a maioria deles não tem perspectiva de prolongar muito seus estudos, de modo que saber ler e escrever lhes parece suficiente para exercerem o tipo de trabalho que têm em mente. (ARPINI, 2003, p. 155).

E, também nesta situação, a escola nem sempre acolhe estes adolescentes. Guimarães (2011) defende que, tal qual os aparatos de segurança do Estado, a escola reproduz processos de vitimização pela violência e criminalidade juvenil como método (eficaz) de controle dos corpos ao vitimizar pela cor, maneira de se vestir ou local de residência. “Daí a escola proibir o uso do boné, da calça larga, das formas de vocabulários próprios da juventude, das suas expressões culturais como se essas não fossem válidas, nem passíveis de serem ao menos respeitadas” (GUIMARÃES, 2011, p. 313).

### **3.2.2 Aspectos do Atendimento Socioeducativo**

Aos adolescentes aos quais são atribuídos atos infracionais<sup>13</sup> são previstas medidas socioeducativas (MSE). Tais medidas socioeducativas foram regulamentadas pela Lei Federal 12.594/12, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e que regulamenta todo o processo que envolve estes adolescentes: desde apreensão, apuração até a aplicação e execução da MSE. O SINASE “constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (SINASE, 2006, p. 23), ou seja, atua de maneira articulada nos três níveis de governo, considerando a intersetorialidade e a co-responsabilidade da família, da comunidade e do Estado.

A aplicação de medidas socioeducativas não tem um caráter punitivo, pelo contrário, tem caráter pedagógico: busca a responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado por ele, de forma educativa, prevendo seu acesso e de sua família a políticas sociais básicas, na área da saúde, educação, esporte, lazer, cultura, convivência

---

<sup>13</sup> Conforme o artigo 103 do ECA, são condutas previstas em lei como contravenção ou crimes.



familiar e comunitária saudáveis, segurança pública, trabalho e profissionalização, dentre tantas outras possíveis. Por meio do envolvimento de todos os setores, ou seja, do público e do privado, da família e da comunidade, é que se criam condições reais que conduzem estes adolescentes a uma vida saudável, que favoreça seu desenvolvimento enquanto cidadão, ultrapassando a prática de atos infracionais (SINASE, 2006).

Sobre o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, Meneses (2006) destaca que

[...] mesmo que a medida socioeducativa possa ser vista como uma ritualística, instituidora da relação de poder, como uma interdição estatal ao comportamento em conflito com a lei, em nome da segurança social, há, na outra ponta da relação, um adolescente com o dever de reconhecer que as regras infringidas merecem uma sanção, como imposição de limites, mas igualmente com o direito de ser educado, o que implica ter a oportunidade de compreender os prejuízos causados pelos próprios atos – para a comunidade e para si-, assim como as alternativas que a ele se oferecem para superar a situação e o comportamento que o levaram para um processo judicial (MENESES, 2006, p. 98-99).

O componente educativo das medidas socioeducativas é a sua finalidade que pode ser traduzida por “aprender a viver junto” (MENESES, 2006, p. 102) e se materializará nas diversas repostas estatais dadas ao adolescente: desde uma defesa, passando pela aplicação de uma medida apropriada até a análise interdisciplinar do ato infracional.

Para Groppo (2018, p. 70) as práticas socioeducativas no Brasil têm como principais “origens a educação popular e a educação nos movimentos sociais dos anos 1960” que tinham como desejo a transformação das estruturas sociais promotoras de desigualdades e exploração. Entretanto, houve uma ressignificação do campo socioeducativo (que engloba o educativo e o assistencial), tanto pelas iniciativas do terceiro setor quanto pela crescente regulamentação do Estado, incluindo as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. Esta ressignificação traz, hegemonicamente, em sua execução o que ele chama de “paradigma da inclusão social”.

Novamente, o “social” do termo “socioeducativo” volta a ser proeminente. Mas seu sentido é diverso daquele da educação popular, pois que se trata menos de transformar as estruturas sociais injustas e desiguais e mais de educar o indivíduo ou o grupo “excluído” (ou “em situação de risco”, ou “vulnerável”) para que ele tenha recursos ou condições (ou “capacitações”, ou “liberdades”, ou “capital social e humano”) que permitam-no ser “incluído” na sociedade vigente. Sociedade esta que é vista como dada, “natural”, pouco questionada mesmo em sua versão neoliberal contemporânea. (GROPPO, 2018, p. 72).

O ECA em seu artigo 100 (BRASIL, 1990) define que “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”.

O Caderno de Orientações sobre o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto, elaborado pelo MDS (BRASIL, 2011) traz a compreensão acerca do caráter pedagógico, reiterando que

[...] o fato de um adolescente estar cumprindo uma medida socioeducativa, não faz com que deixe de ser credor de direitos a ele previstos, em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento. Portanto, sua condição pessoal não se reduz à circunstância do ato infracional praticado e imputar-lhe responsabilidade deve ser um meio de auxiliar na organização de seus referenciais de convivência social. (BRASIL, 2011, p. 33-34).

Dentre as medidas socioeducativas previstas encontram-se: Advertência; Obrigação de reparar o dano; Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Liberdade Assistida (LA); Inserção em regime de Semiliberdade; e, Internação em Estabelecimento Educacional. Tais medidas estão elencadas de maneira crescente, da menos gravosa para a mais gravosa. Nas duas primeiras posições, o adolescente é liberado pela autoridade judiciária após a realização de audiência, enquanto que nas duas últimas, ele fica privado de liberdade. Neste caso, a responsabilidade da execução de tais medidas fica a cargo dos governos estaduais (SINASE, 2006).

As duas medidas intermediárias, PSC e LA, são de responsabilidade dos governos municipais e devem ser executadas pelos CREAS, através do Serviço de Proteção Social aos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade, conforme descreve a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009).

Em 2019 o Ministério da Cidadania trouxe, através do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo na série histórica 2012-2017 (BRASIL, 2019), pela primeira vez os dados de medidas em meio aberto no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). De acordo com o documento, no ano de 2017 foram encaminhados 117.207 adolescentes para cumprimento de MSE de Liberdade

Assistida e/ou de Prestação de Serviços à Comunidade<sup>14</sup>. Em Minas Gerais esse número foi de 12.888, ou seja, correspondente a quase 11% das MSE em meio aberto de todo o país (BRASIL, 2019).

Dentre os instrumentais utilizados para a execução da MSE, o principal é o Plano Individual de Atendimento (PIA). Este documento deve ser elaborado e pactuado com o adolescente e sua família. Ele garante a particularização do acompanhamento de cada adolescente e norteia todas as ações realizadas durante o cumprimento da MSE, visando à proteção integral, e considerando as fases de desenvolvimento do adolescente, suas potencialidades, subjetividade, capacidades e limitações (SINASE, 2006).

O PIA é um instrumento através do qual são construídas metas e pactuados compromissos entre a equipe de atendimento, o adolescente e sua família, durante o cumprimento da medida socioeducativa. Sua construção tem início com a chegada do adolescente no programa de MSE e seu objetivo é identificar, através de um diagnóstico, em quais áreas da vida do adolescente há fragilidades e/ou potencialidades. Por isso, é durante a construção do PIA que as habilidades são identificadas e, com isso, firma-se o direcionamento da prestação de serviços ou o acompanhamento na liberdade assistida. Logo, pelo caráter abrangente do PIA, o SINASE (2006) aponta que, ao ser construído, o diagnóstico precisa de intervenções técnicas nas áreas: a) Jurídica, na qual é verificada a situação processual e os encaminhamentos necessários; b) de Saúde física e mental; c) Psicológica; d) Social; e) Pedagógica.

É, portanto, na pactuação do PIA, que se deve considerar o contexto em que o adolescente está inserido e quais alternativas serão propostas para que ele possa traçar uma nova trajetória de vida. Assim, a MSE caracteriza-se como uma possibilidade de reconstrução dos vínculos, (re)tecendo os fios esgarçados que colocaram o adolescente em conflito com a lei., oportunizando uma releitura das trajetórias de vida dos adolescentes, que se reflitam em novos caminhos a serem seguidos.

Importante mencionar que o SINASE prevê que haja uma política de socioeducação que ultrapassa os limites da execução das MSE, pois, numa lógica de integralidade ao atendimento ao adolescente em conflito com a lei é necessário que outras

---

<sup>14</sup> Para as medidas em meio fechado foram encaminhados 26.190 adolescentes, o que corresponde a 4,49% do total (BRASIL, 2019).

políticas públicas e sociais (SINASE, 2006) assumam sua responsabilidade no atendimento, com absoluta prioridade (BRASIL, 1990), a estes adolescentes.

## **4 ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO CREAS DE VARGINHA, MG: OS DADOS DA PESQUISA**

Perseguindo nosso objetivo, e orientados pelos procedimentos metodológicos estabelecidos, organizamos os dados coletados de modo a caracterizar os sujeitos de pesquisa. Com isso, visamos delinear os contornos que nos possibilitarão dar condução à nossa pergunta de pesquisa.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Com vistas a estudar o objeto desta pesquisa, que é a trajetória de vida de adolescentes encaminhados para cumprimento de MSE, os sujeitos de pesquisa, como determinamos nos procedimentos metodológicos, foram:

- a) 02 (dois) adolescentes que foram encaminhados ao programa de execução de MSE, no município de Varginha, MG por determinação da Vara da Infância e Adolescência. Estes dois foram escolhidos a partir do estudo dos PIA de todos os adolescentes encaminhados e os critérios de inclusão utilizados foram: 01 que cumpriu a MSE integralmente e 01 que a cumpriu parcialmente ou não cumpriu;
- b) 01 (um) técnico de nível superior, membro da Equipe de Referência, que participou da elaboração dos PIA escolhidos;
- c) 03 (três) mães de adolescentes, sendo duas delas mães dos adolescentes que também participaram da pesquisa;
- d) 03 (três) orientadores socioeducativos que tiveram contato direto com adolescentes encaminhados pela MSE para o cumprimento de PSC, não necessariamente os participantes desta pesquisa.

#### **4.1.1 Os Adolescentes**

Os dois adolescentes que participaram da pesquisa cumpriram sua medida parcial ou integralmente. Apesar disso, conforme previsto no SINASE, a equipe considerou

como cumprida a medida daquele que não a terminou, por entender que o adolescente havia atingido o objetivo da MSE.

De acordo com os documentos presentes nos prontuários, o adolescente 1 (que chamaremos pelo codinome Lucas) teve MSE aplicada pela prática de ato infracional análogo ao crime de receptação e a adolescente 2 (que trataremos pelo codinome Luíza), por ameaça e tráfico de drogas.

Quadro 1 – Caracterização dos adolescentes

<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ato Infracional</b>	<b>Ano</b>	<b>Cumprimento da MSE</b>
Lucas	M	16	Análogo ao crime de receptação	2018	Cumpriu integralmente
Luíza	F	15	Análogo ao crime de ameaça e tráfico de drogas	2014	Cumpriu parcialmente

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa

#### 4.1.2 As Famílias

Foram entrevistados três familiares, sendo todas mães de adolescentes encaminhados para cumprimento de MSE. Duas delas são mães dos adolescentes entrevistados, enquanto a outra é mãe do adolescente que se mudou para São Paulo/SP e deixou de participar da pesquisa, como explicitamos nos procedimentos metodológicos.

A inclusão das mães nos procedimentos de coleta de dados que visam permitir a análise da trajetória de vida dos adolescentes se pauta no fato de que, durante a análise dos prontuários, foi possível identificar que a maioria dos adolescentes são predominantemente acompanhados pela mãe nos atendimentos relacionados à MSE.

Quadro 2 – Caracterização dos familiares

<b>Identificação</b>	<b>Filho cumpriu a MSE</b>
Mãe 1	Sim
Mãe 2	Sim
Mãe 3	Não

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa

### 4.1.3 Equipe de Referência

Foi entrevistada a técnica de referência da MSE. A equipe de execução da MSE conta com esta técnica e uma orientadora social. Contudo, no período de realização da entrevista a orientadora havia acabado de ser contratada e não tinha contato com nenhum adolescente.

O SINASE aponta que a equipe mínima para a execução da Prestação de Serviços à Comunidade é de 01 técnico de nível superior para cada vinte adolescentes e 01 orientador socioeducativo, que é um profissional de nível superior que assume papel de “gerência ou coordenação nos locais de prestação de serviço comunitário, que será responsável geral tanto pelos adolescentes, prestadores de serviços comunitários, quanto pelo funcionário guia” (SINASE, 2006, p. 43).

Como a medida socioeducativa no município de Varginha/MG é executada pelo CREAS, a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais prevê uma equipe mínima para o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), de acordo com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB/RH SUAS, 2011). No caso de Varginha/MG, cuja gestão da Política de Assistência Social ainda é Básica<sup>15</sup>, a equipe mínima deve conter: 1 coordenador, 01 assistente social, 01 psicólogo, 1 advogado, 02 profissionais de nível superior ou médio para abordagem dos usuários e 01 auxiliar administrativo.

Quadro 3 – Caracterização da equipe técnica

Identificação	Formação	Tempo de atuação na MSE
Técnica	Psicologia	6 anos

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa

<sup>15</sup> De acordo com a Norma Operacional Básica do SUAS, os níveis de gestão são: inicial, básica e plena. Na gestão inicial estão os municípios que não se habilitaram nos outros dois níveis. Na gestão básica os municípios que se comprometem em prestar os serviços de proteção básica. Já na gestão plena, os municípios devem apresentar condições de oferecer, além dos requisitos exigidos nas duas anteriores, um sistema de monitoramento e avaliação e condições de atuar na proteção social especial de média e alta complexidade. Embora Varginha esteja habilitada na Gestão Básica oferta serviços específicos da Gestão Plena, tais como: Acolhimento institucional de crianças e adolescentes através do Programa Casa Lar, Residência Inclusiva e Albergue (VARGINHA, 2012).

#### 4.1.4 Orientadores Socioeducativos

Dos quatro orientadores socioeducativos convidados para participarem do grupo focal, três puderam comparecer. A escolha deles se deu a partir da análise dos PIAS e identificação dos locais em que a parceria com a execução das MSE já estivesse consolidada pois já haviam recebido um número considerável de adolescentes. Em um dos casos esta parceria não existe mais, pois, a profissional entrevistada deixou de trabalhar no local e com isso a parceria foi encerrada.

Quadro 4 – Caracterização dos orientadores socioeducativos

Identificação	Local de trabalho
Orientadora 1	Organização da Sociedade Civil
Orientadora 2	Organização da Sociedade Civil
Orientadora 3	Órgão Público Municipal

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS* DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa é o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) situado no município de Varginha, MG.

Tomando indicadores educacionais para caracterizarmos este município, elucidando sua escolha como recorte da pesquisa, verificamos que, de acordo com os dados do IBGE (2016), houve uma queda significativa nas taxas de analfabetismo em Varginha, MG, por faixa etária, no período de 1991 a 2010. Contudo, é importante ressaltar que a taxa de analfabetismo entre a população declarada negra é maior que as demais. Nesta lógica, ao analisarmos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade da educação através de exames padronizados e informações sobre o rendimento escolar de alunos, Varginha, MG não atingiu o esperado em 2015 (IDEB = 5.1), no que se refere aos anos finais (6º ao 9º ano), tendo atingido o resultado de 4,6. Isto significa que a cada 100 alunos, 15 não foram aprovados.



Por sua vez, o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo<sup>16</sup> do município de Varginha, MG aponta que a evasão dos adolescentes que cumprem MSE acontece majoritariamente no 6º ano, ou seja, início dos anos finais da educação básica. Assim, com vistas a garantir a permanência destes adolescentes, o mesmo documento pactuou, junto à Secretaria Municipal de Educação e a Superintendência Regional de Ensino, metas que incluem “sensibilizar os profissionais da educação para a aceitação do adolescente em conflito com a lei”, “garantir vaga para os adolescentes que estão fora da escola, a qualquer período do ano, conforme preconizado nas Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2016; VARGINHA, 2017, p. 44). Tais metas apontam que a relação entre o adolescente em conflito com a lei e a escola está realmente fragilizada, conforme já expusemos em nosso referencial teórico.

À vista deste cenário, as medidas socioeducativas são executadas no município de Varginha, MG desde 2006, em parceria com o Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (CDCA) (VARGINHA, 2006). Em 2012, após a promulgação da lei federal 12.594/12, o CREAS passou a executar o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade e de Liberdade Assistida. E, deste modo, o modelo de PIA utilizado pela equipe de Varginha, MG se estrutura a partir dos seguintes eixos: dados do adolescente, documentação civil, informações jurídicas da MSE, aspectos familiares e comunitários, rede socioassistencial, saúde em geral, saúde mental, aspectos educacionais, profissionalização/ trabalho e renda, atividades de cultura, esporte e lazer e ações realizadas pelo CREAS.

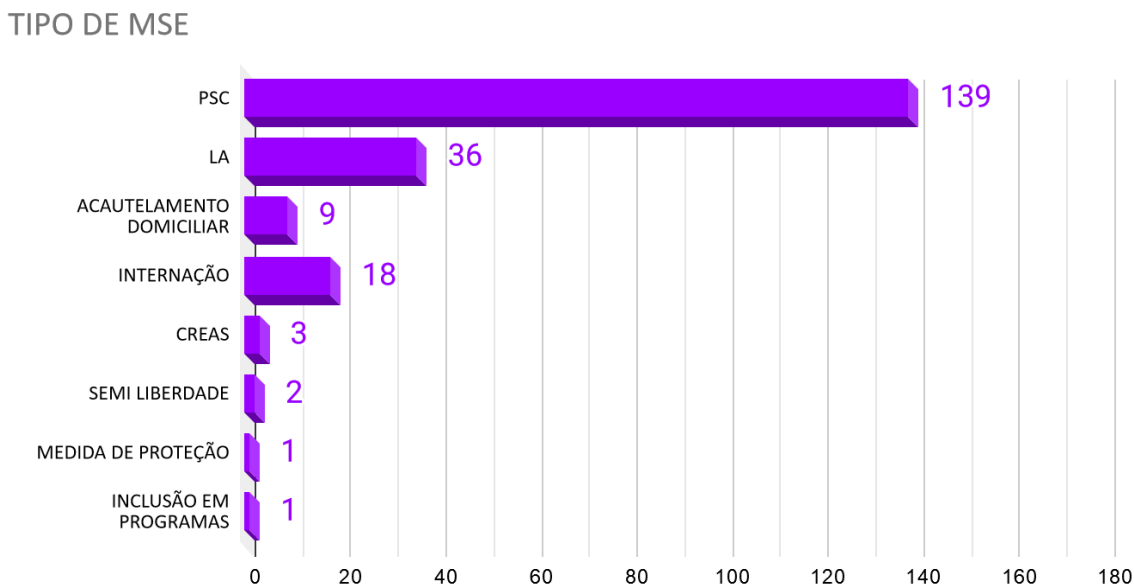
Analisamos todos os 186 prontuários de adolescentes encaminhados para a MSE, desde que o CREAS começou a executar este serviço (período de 2012 a agosto de 2019, quando a coleta de dados para a pesquisa foi realizada). Destes, 08 não tiveram nenhum acompanhamento por serem de outros municípios. Então, o total utilizado para análise

---

<sup>16</sup> De acordo com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo trata-se de uma pactuação de uma política de socioeducação que deverá qualificar o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei ao passo que orientará o planejamento, a construção, a execução, o monitoramento e a avaliação das ações. A elaboração deste documento deve contar com a participação de diferentes atores do Sistema de Garantia de Direitos; daqueles que prestam serviços, da comunidade, das famílias de adolescentes e dos próprios adolescentes.

quantitativa é de 178 prontuários. Deste universo de 178, 139 receberam a sanção de PSC, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Tipos de MSE aplicadas aos adolescentes em Varginha



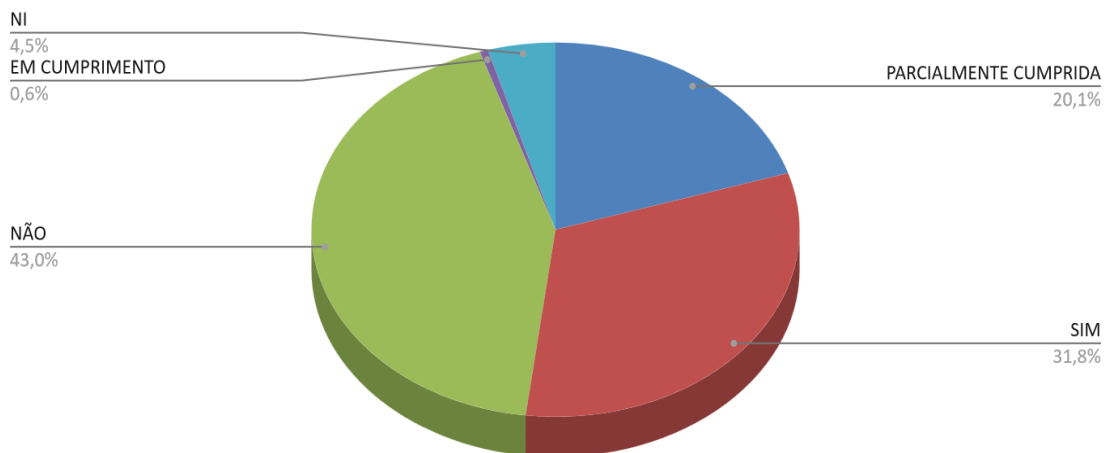
Fonte: produzido pela autora com dados de pesquisa.

Uma primeira análise do Gráfico 1 nos permite visualizar que o total de MSE aplicadas é 209, ou seja, ultrapassa os 178 encaminhamentos efetivados. Podemos aferir deste excedente que um mesmo adolescente pode receber mais de uma MSE aplicada, em razão do cometimento de mais de um ato infracional. Há, ainda, a possibilidade de ter sua medida substituída por outra mais adequada, durante o cumprimento da primeira MSE. Neste caso, são contadas as MSE aplicadas e não o número de adolescentes encaminhados.

No que se refere ao cumprimento da MSE, os dados contidos nos prontuários apontam que 43% não cumpriram a determinação judicial; 31,8% cumpriram e 20,1% cumpriram parcialmente (Gráfico 2). De acordo com o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (VARGINHA, 2017), estes 113 adolescentes que não cumpriram regularmente a MSE encontram-se em situação de maior risco social e/ou pessoal.

Gráfico 2 – Status de Cumprimento da MSE

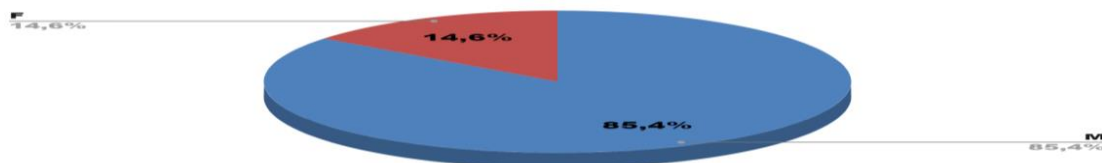
## STATUS DE CUMPRIMENTO DA MSE



Fonte: produzido pela autora com dados da pesquisa.

Do universo de 178 adolescentes cujos prontuários foram analisados, outra análise se refere à distribuição por gênero, dos quais 85,4% destes adolescentes encaminhados para MSE são do gênero masculino. Esta proporção entre meninos e meninas segue próxima do estado de Minas Gerais que em 2017 encaminhou 9.464 adolescentes do gênero masculino e 1.368 do gênero feminino (BRASIL, 2019), sendo, portanto, uma proporção de 12,6% de meninas em Minas Gerais e 14,6% em Varginha, MG.

Gráfico 3 - Gênero dos adolescentes encaminhados para a MSE



Fonte: produzido pela autora com dados da pesquisa

Deste universo, no que se refere à faixa etária, 132 adolescentes têm entre 16 e 19 anos. Em se tratando de MSE, todos os encaminhados estão na faixa etária de 12 a 18

anos, mas aqui podemos fazer a seguinte observação: as idades de 16 e 17 anos referem-se ao final da adolescência para o ECA e inclusive, aos dezoito anos o adolescente completa a maioridade penal. Considerando a fala da TNS sobre a demora entre a apreensão e a aplicação da MSE que há um hiato entre o ato infracional praticado pelo adolescente e a MSE aplicada a ele em razão deste ato.

Tal situação pode representar um prejuízo ao adolescente no que se refere ao caráter educativo da MSE, pois como ela irá responsabilizá-lo por algo que, dependendo do tempo passado e da natureza do ato, o adolescente sequer consegue lembrar e, portanto, relacionar a sanção ao ato por ele cometido?

Gráfico 4 - Faixa etária dos adolescentes encaminhados para a MSE



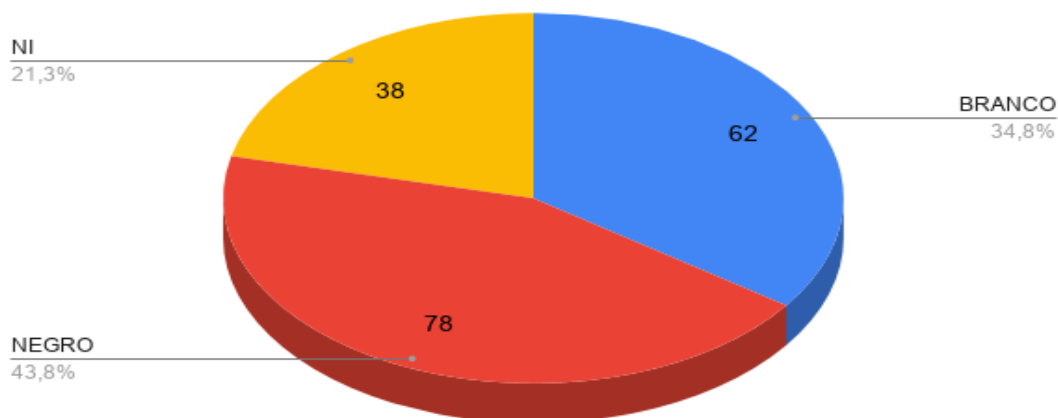
Fonte: produzido pela autora com dados da pesquisa

E, no que tange à etnia, 43,8% são negros (pretos e pardos)<sup>17</sup>. Deste modo, considerando que 21,3% não declararam<sup>18</sup> sua etnia, há uma predominância de negros em cumprimento de MSE. Este dado corrobora os autores citados neste trabalho de que o jovem negro é público mais vulnerável, e evidencia-se como alvo central das políticas repressivas brasileiras (GUIMARÃES, A., 2004; GUIMARÃES, 2011).

Gráfico 5 - Etnia de adolescentes em Cumprimento da MSE

<sup>17</sup> No PIA, utilizou-se os termos branco, negro, pardo e não informado. Contudo, foram adotados aqui aqueles definidos pelo IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Para o grupo de pretos e pardos, será utilizado o termo negros.

<sup>18</sup> Importante mencionar que o termo NI presente no gráfico acima, e em outros que poderão ser observados adiante, significa *não informado*. Sabendo que a construção do PIA se dá de maneira orgânica e seu preenchimento ocorre a partir dos atendimentos, os dados são trazidos pelos usuários e dependem, muitas vezes, do desejo deles de falar sobre o tema. Além disso, no caso específico dos eixos trabalhados no PIA o preenchimento depende do interesse, habilidade, potencial do adolescente para se trabalhar aquele aspecto de sua vida.



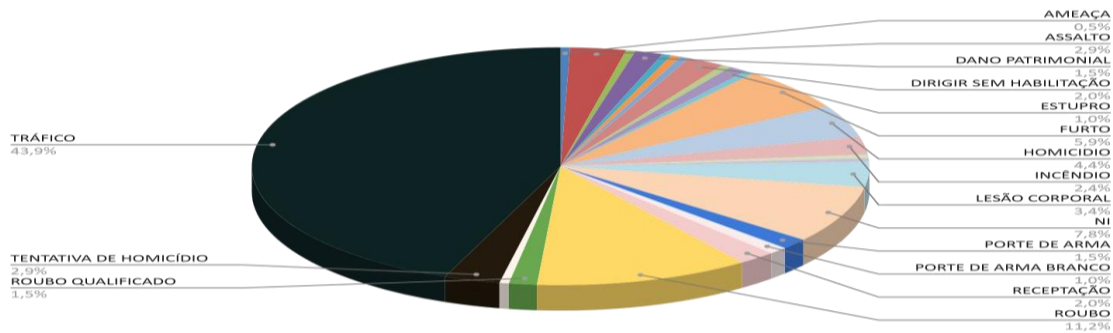
Fonte: produzido pela autora com dados da pesquisa.

Carneiro (2009 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 314) afirmam que a estigmatização e criminalização destes adolescentes pode atuar como a “profecia que se autorrealiza”, na qual o mito atua negativamente em suas vidas “condenando-os por meio da discriminação e exclusões severas, tornando-os vulneráveis ao delito e depois aplicando sobre eles políticas de repressão extrema, até torná-los, já degradados e quase sem saída possível, presa fácil para bandidos” (GUIMARÃES, 2011, p. 314). Nesta lógica, considerando os dados apresentados no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2016), em que 94,16% das pessoas privadas de liberdade no país são homens, 53% estão na faixa etária mais baixa, entre 18 e 29 anos, e 64% são negros, essas afirmativas se confirmam e se reafirmam.

Outra análise possível, no que se refere aos prontuários avaliados, se refere aos atos infracionais mais cometidos. O ato análogo ao crime de tráfico de entorpecentes<sup>19</sup> lidera os motivos de encaminhamentos para MSE, totalizando 43,9%, seguido de roubo, com 11,2%, e, posteriormente, furto com 5,9% do total de encaminhamentos.

<sup>19</sup> O tráfico de entorpecentes ou tráfico de drogas é considerado uma das piores formas de trabalho infantil (BRASIL, 2008).

Gráfico 6 – Tipos de atos infracionais praticados por adolescentes encaminhados para MSE



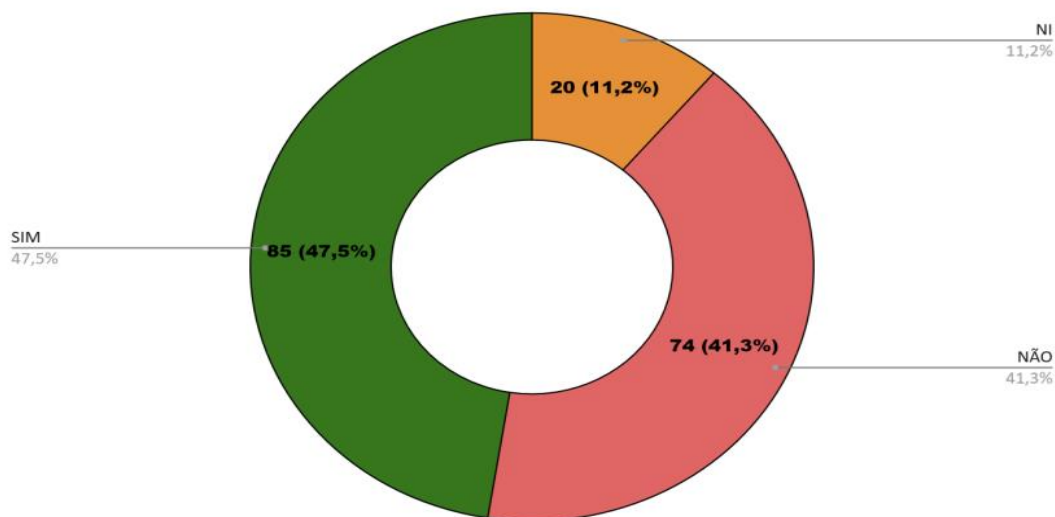
Fonte: elaborado pela autora com dados de pesquisa.

Um dado alarmante, e que merece atenção, é que 47,5% dos adolescentes reiteraram na prática infracional, enquanto ainda cumpriam medidas socioeducativas. Esta análise é possível a partir, somente, dos atos infracionais já julgados pela autoridade judiciária e para o qual foi aplicado nova medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade ou de Liberdade Assistida.

Esse dado pode indiciar que apesar de quase 52% dos adolescentes cumprirem (parcialmente ou integralmente) a MSE a eles imposta, como vimos anteriormente, isso não garantiu que se afastassem da prática infracional, como expressa um dos objetivos do serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de LA e PSC, o qual busca “criar condições para a construção/reconstrução de projetos de vida que visem à ruptura com a prática de ato infracional” (BRASIL, 2009, p. 23).

É importante lembrar que a política de socioeducação ultrapassa a execução das MSE, pois, sua aplicação (inclusive no que se refere ao processo de responsabilização do adolescente pelo ato infracional cometido) exige, de acordo com o SINASE (2006) a articulação das políticas públicas e sociais além da integração da família e da comunidade.

Gráfico 7 – Reiteração na prática infracional por adolescentes em cumprimento de MSE

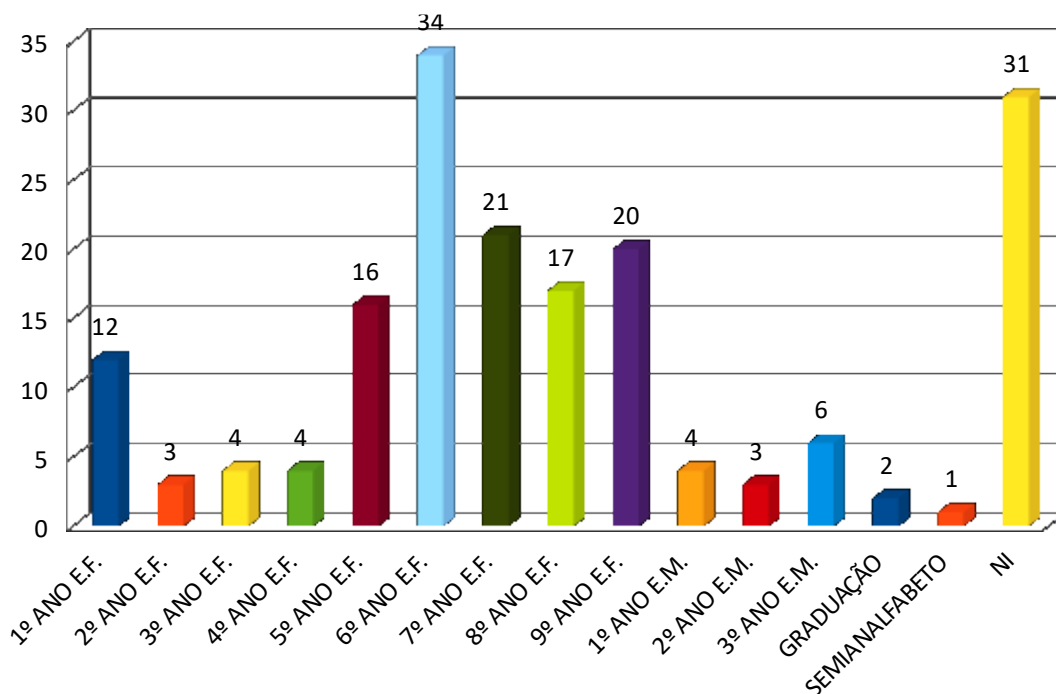


Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa

Por seu turno, quando nos referimos à condição escolar, verificamos que, em Varginha, MG, 43% dos adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas, entre 2012 e agosto de 2019, estavam fora do ensino regular (GRÁFICO 8). Esse dado nos aponta consonância com o diagnóstico elaborado pela equipe em 2017, que foi realizado para embasar o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo 2017-2027 (VARGINHA, 2017). Reforça-se a constatação de que a maioria evadiu no 6º ano (antiga 5ª série), e há, ainda, 6,12% que são analfabetos funcionais.

De acordo com o mesmo plano, uma parcela significativa dos adolescentes acompanhados pelo serviço, entre 2012 e 2016, apresentavam “dificuldades consideráveis de conceitos básicos de leitura, escrita e operações matemáticas primárias, podendo ser considerados analfabetos funcionais” (VARGINHA, 2017, p. 32). Estes são dados, portanto, que demonstram a gravidade da vulnerabilidade social a que estes adolescentes são submetidos (GUIMARÃES, 2011; PEREIRA, 2013; ZANELLA, 2010).

Gráfico 8 – Escolaridade dos adolescentes ao ingressarem na MSE



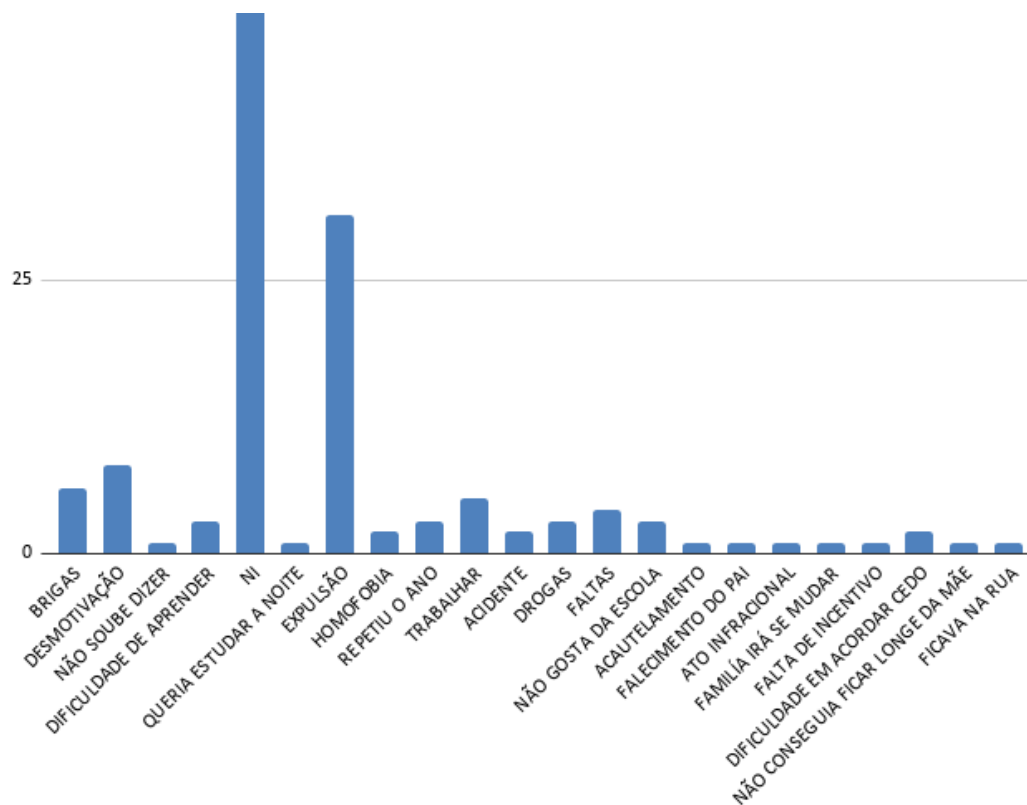
Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Dentre os motivos que remetam à evasão escolar, a expulsão aparece como principal causa, somando quase 18% (17,4%). Esta informação foi obtida a partir de informações trazidas pelo adolescente e/ou família durante os atendimentos nos quais se expressavam de maneira livre, não havendo um questionário prévio. Sendo assim, muitos termos diferentes foram utilizados, todavia é possível identificar que a expressão expulsão lidera como principal causa de evasão escolar.

No Gráfico 9 demonstramos os motivos que conduziram à evasão escolar dos adolescentes em cumprimento de MSE, o termo NI (não informado) refere-se aos prontuários em que este campo não foi marcado por alguma razão, mas também àqueles em que o adolescente não está evadido, ou seja, encontra-se matriculado no ensino regular, sendo frequente ou não.



Gráfico 9 - Motivos de evasão escolar



Fonte: elaborado pela autora com dados de pesquisa.

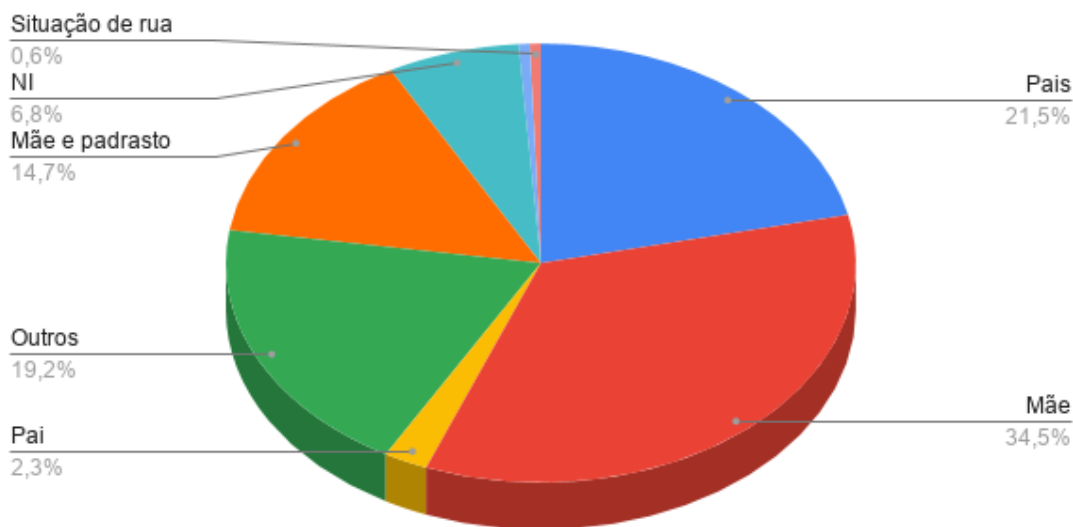
A desmotivação vem em segundo lugar. Zanella (2010) destaca que muitas são as razões do abandono escolar, entretanto o sentimento de não pertencer, a insegurança e o trabalho infantil se destacam. Se há um número significativo de adolescentes que são analfabetos funcionais, parece pouco provável que consigam manter algum interesse pela escola, pois se não compreendem o conteúdo ministrado como podem se interessar?

Outra análise realizada pelos prontuários reside na configuração familiar dos adolescentes encaminhados para MSE. Foi possível identificar que 70,7% dos adolescentes vivem com a mãe nas mais diversas configurações familiares: mãe e avós, pai e mãe, dentre outros. Desde total, em 21,5% os adolescentes com a mãe e o pai; em

14,7% com a mãe e o padrasto e em 34% a referência é exclusivamente a mãe, conforme descrito no Gráfico 10.

O pai está presente em 23,8% das configurações, sendo 21,5% em conjunto com a mãe e 2,3% exclusivamente. Houve um caso em que o adolescente vivia com o pai e a madrasta. 19,2% representam configurações familiares diversas, como tios, avós, companheira ou companheiro, irmãos, dentre outros. Além disso, houve a ocorrência de uma situação em que o adolescente se encontrava em situação de rua e sem nenhuma referência familiar.

Gráfico 10 - Configurações familiares



Fonte: produzido pela autora com dados de pesquisa

Esta característica do grupo aponta para a existência de uma sobrecarga de responsabilidade da mãe, sobretudo aquelas em que há a ausência do pai. Além das famílias com essa configuração serem as de mais baixa renda, é possível perceber que há uma dificuldade destas mães que, muitas vezes, sozinhas, precisam manter a casa e cuidar dos filhos sem apoio, questões que ratificam os achados da literatura (GALEAZZI, 2001).

Em consequência, no que se refere à renda familiar, a maior parte das famílias destes adolescentes, ou seja, 89,6%, recebem de 0 a 1 salário-mínimo. Apenas 2,8%

declararam renda familiar acima de 3 salários-mínimos. Todavia, esses valores se alteram quando consideramos os prontuários nos quais não estavam especificadas a renda mensal. Neste caso, a renda passa para 63,1%.

Ao fazermos um recorte destes dados apresentados até o momento, percebemos que os adolescentes encaminhados para as MSE são majoritariamente: do sexo masculino, negros (pretos e pardos), estão fora do ensino regular, tem como referência familiar apenas a mãe e pertencem às famílias mais empobrecidas, com renda de 0 a 1 salário-mínimo

Deste modo, resgatando os autores que fundamentam nosso trabalho é possível dizer que são o grupo que vivencia cotidianamente as expressões da desigualdade e se tornam público das políticas de controle e repressão do Estado. Ou seja, queremos dizer aqui, que muito antes de pensar que são os adolescentes pobres, negros, que proveem de configurações familiares que são, muitas vezes, lidas como desestruturadas, que mais cometem atos infracionais antes é preciso considerar que são os mais vulneráveis e que se tornam alvo da repressão e “punição”.

Gráfico 11 - Renda familiar (exceto NI)

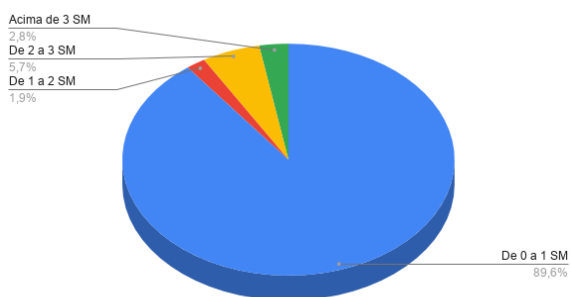
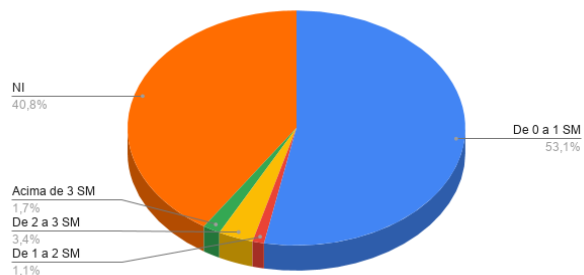


Gráfico 12 - Renda familiar (incluindo NI)

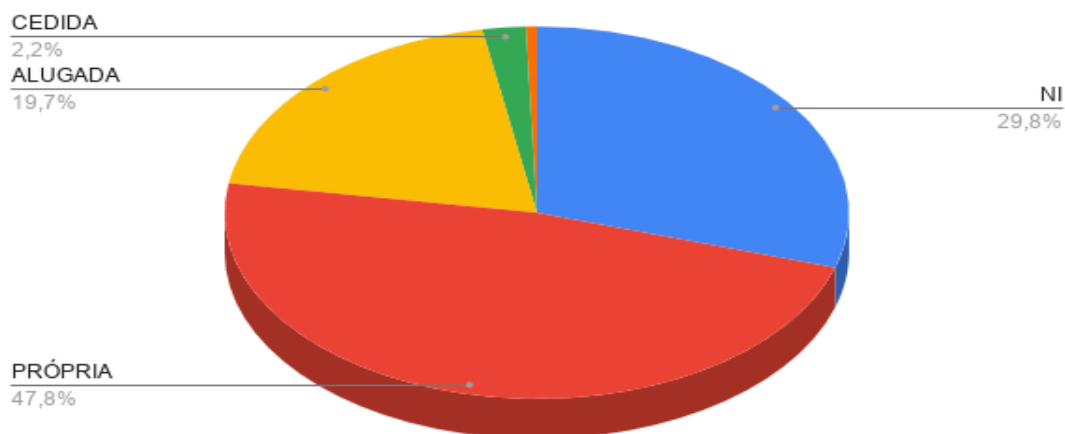


Fonte: produzido pela autora com dados da pesquisa Fonte: produzido pela autora com dados da pesquisa

Entretanto, apesar de apresentarem uma renda baixa, a maioria dos adolescentes declarou que mora em casa própria, conforme expresso no gráfico a seguir. Este dado, ainda que margeado pela baixa renda familiar, indica um fator positivo e uma das

possibilidades de explicação é que cerca de 10% das famílias vivem em bairros em que foram realizados empreendimentos habitacionais voltados para a população que ganha de 0 a 3 salários-mínimos (Minha Casa, Minha Vida).

Gráfico 13 - Situação de moradia dos adolescentes

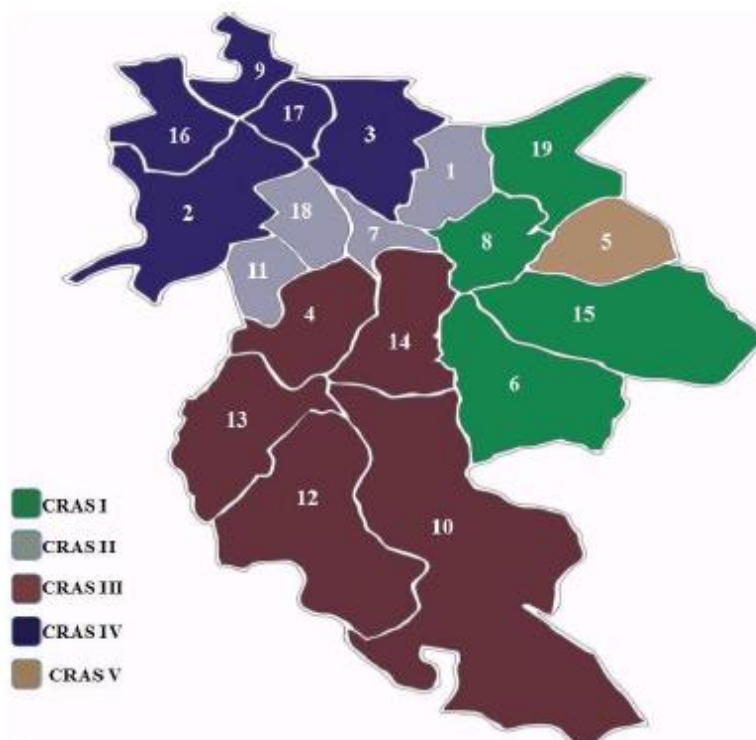


Fonte: produzido pela autora com dados da pesquisa

Finalmente, no que se refere aos territórios em que vivem estes adolescentes, torna-se importante mencionar, inicialmente, que a Assistência Social é ofertada no nível da Proteção Social Básica pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), que se localizam em territórios de vulnerabilidade social.

De acordo com o Diagnóstico Social do município de Varginha, MG (VARGINHA, 2016), os bairros mais populosos do município são: Sion, Vila Barcelona, Cidade Nova, Bom Pastor, Fátima e Santana. O Mapa 1 mostra a divisão territorial dos bairros nas 5 regiões de cobertura da Proteção Básica da Assistência Social no município, sendo elas CRAS I – Sion; CRAS 2 – Centro; CRAS 3 – Urupês; CRAS 4 – Jardim Estrela e CRAS 5 – Novo Tempo.

Mapa 1 - Distribuição das localidades de atendimento das unidades CRAS para o município de Varginha/MG



Fonte: Adaptado do Mapa social do município de Varginha, 2012.

Localidades principais expressas pelo Mapa 1º:

[1] Barcelona	[5] Carvalhos	[9] Corcetti	[13] Santa Terezinha	[17] Pinheiros
[2] Bela Vista	[6] Centenario	[10] Rezende	[14] Jardim Andere	[18] Vila Pinto
[3] Campos Elitios	[7] Centro	[11] Fátima	[15] Padre Victor	[19] Vargem
[4] Canaã	[8] Cidade Nova	[12] Imaculada	[16] Parque Rinald	-

Fonte: Atualização do diagnóstico Social do município de Varginha, MG – 2016/2017 (2016, p. 43).

O quadro abaixo foi elaborado para nos permitir uma compreensão panorâmica de como se constituem os territórios, considerando todos os bairros de Varginha, MG, divididos na perspectiva da Assistência Social.

As zonas rurais não estão especificadas. Foram divididas territorialmente na direção em que fica cada CRAS. Em muitos municípios um CRAS volante funciona como referência das zonas rurais.

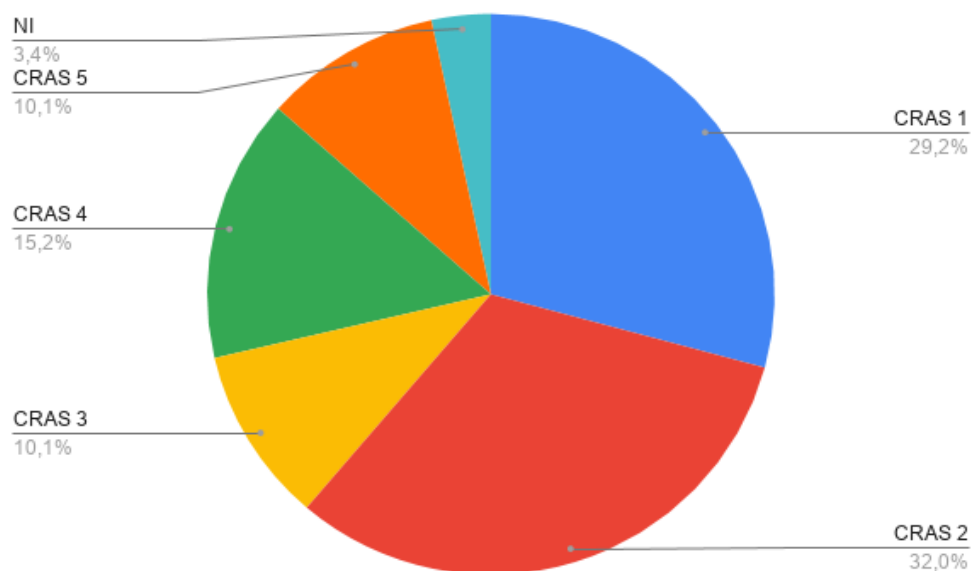
Quadro 5 - Relação de bairros por CRAS no município de Varginha, MG

CRAS 1 – SION	CRAS 2 - CENTRO	CRAS 3 - URUPÊS	CRAS 4 – JD. ESTRELA	CRAS 5 – NOVO TEMPO
Centenário	Jardim Alvorada	Jardim Canaã	Campos Elíseos	Carvalhos
Sion	Aeroporto	Alta Vila	Bela Vista	Novo Tempo
Sion 2	Bom Pastor	Pássaro 2	Cond. Lagamar	Cruzeiro do Sul
Damasco	Centro	Urupês	Jardim Corcetti 1	Imperial
Cidade Nova	Jetcon	Disrito Industrial	Jardim Estrela 1	Parque Imperial
Jardim das Oliveiras	Fausto Ribeiro	Galvão Nogueira	Jardim Estrela 2	São Francisco
Jardim Itália	Jardim Bouganville	Disrito Industrial	Jardim Europa	Zona Rural nas proximidades da região
Jardim Panorama	Jardim Orlândia	Miguel de Luca	Jardim Lagamar	
Jardim Renta	Jardim Petópolis	Eldorado	Jardim Monte Serrat	
Jardim Santa Mônica	N. Sra. de Fátima	Imaculada Conceição	Jardim Morada do Sol	
Jardim Sion	N. Sra. de Lourdes	Industrial JK	Jardim Oriente	
7 de Outubro	Novo Horizonte	Industrial Reinaldo	Jardim São Joaquim	
N. Sra. Aparecida	Catanduvás	Forest	Jardim Zinoca	
N. Sra. das Graças 3	Parque das Américas	Jardim Andere	Parque Boa Vista	
Padre Vítor	Parque Ilena	Jardim Atlântico	Parque Retiro	
Pq. Alto da Figueira	Parque Mariela	Jardim dos Pássaros	Parque Rinald	
Parque das Acácias	Parque Ozanan	Jardim Mariana	Parque São José	
Parque N. Sra. das Graças	Res. Belo Horizonte	Jardim Ribeiro	Pinheiros	
Sagrado Coração	Santa Maria	Jardim Santa tereza	Res. Parque	
Sagrado Coração 2	Três Bicas	Jardim Simões	Imperador	
Santana	Vila Adelaide	Jardim Vale dos Ypês	Riviera do Lago	
São Francisco	Vila Barcelona	Jardim Vale Verde	São José	
São Sebastião	Vila Belmiro	Nova Varginha	São Lucas	
Vargem	Vila Bueno	Parque de exposições	Vila Paiva	
Vila Avelar	Vila Dona Josefina	Parque Res. Ágape	Vila São Geraldo	
Vila do Pontal	Vila Flamengo	Parque Res. Rio Verde	Zona Rural nas proximidades da região	
Vila Maria	Vila Floresta	Parque Urupês		
Vila Monteiro	Vila Ypiranga	Parque Urupês 3		
Vila Moraes	Vila Limborço	Princesa do Sul		
Zona Rural nas proximidades da região	Vila Maristela	Rezende		
	Vila Martins	Rio Verde		
	Vila Mendes	Santa Luzia		
	Vila Monte Castelo	Santa Terezinha		
	Vila Murad	Vila Andere 1		
	Vila Nogueira	Vila Andere 2		
	Vila N. Sra. dos Anjos	Vila Isabel		
	Vila Pinto	Vila Verônica		
	Vila Registânea	Zona Rural nas proximidades da região		
	Vila Santa Cruz			
	Vila Verde			
	Zona Rural nas proximidades da região			

Fonte: produzido pela autora com dados de pesquisa.

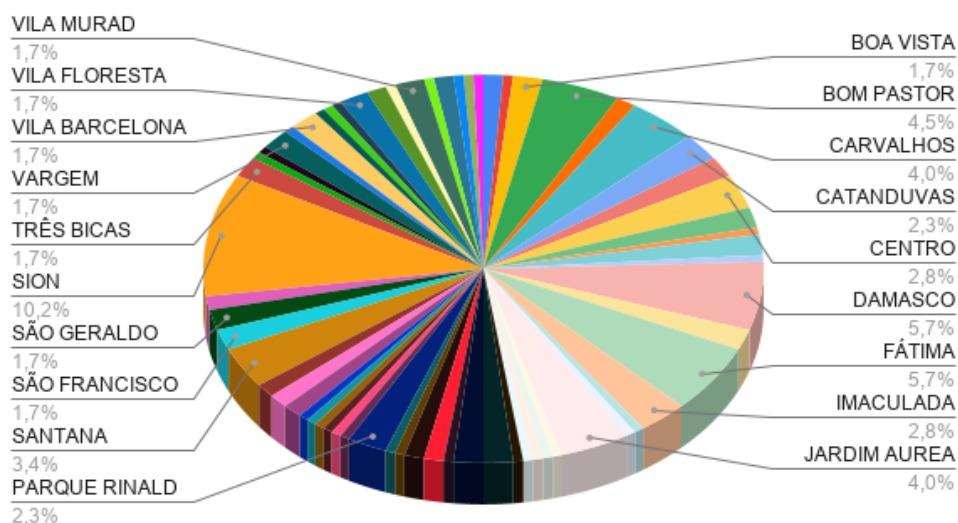
A análise desta organização demonstra a notoriedade das maiores regiões de abrangência, sendo elas o CRAS I (Sion) e CRAS II (Centro). Eles compreendem 31 e 40 bairros, respectivamente. Já o território do CRAS 5 compreende apenas 6 bairros. Essa distribuição conduz-nos, então, a identificarmos o percentual de adolescentes encaminhados à MSE, em cada região.

Gráfico 14 - Distribuição dos adolescentes por território, no município de Varginha, MG



Fonte: produzido pela autora com dados de pesquisa.

Gráfico 15 - Distribuição dos adolescentes por bairros, no município de Varginha, MG



Fonte: produzido pela autora com dados de pesquisa

Os territórios do CRAS 1 e do CRAS 2 são os que têm maior número de adolescentes em cumprimento de MSE. São justamente os territórios que concentram os bairros mais populosos. Chamamos a atenção aqui, entretanto, para o território do CRAS 5, que apesar de ter apenas 6 bairros, sendo 4 deles muito recentes: Imperial, Novo Tempo, Carvalhos e Cruzeiro do Sul - (os últimos três foram loteamentos do Minha Casa, Minha Vida que contemplou famílias com renda de 0 a 3 salários-mínimos) apresentou 10,1% dos casos. Reforça a desatenção com esta região, o fato de que até o ano de 2019 o único equipamento público existente no território destes 4 bairros mais recentes era o CRAS 5. Quase 10 anos após a inauguração do primeiro bairro (Carvalhos) é que os moradores puderam contar com 01 Unidade Básica de Saúde; 01 escola municipal de atendimento ao Ensino Fundamental; 01 Centro Municipal de Educação Infantil. Essas condições reafirmam o processo de exclusão conferido às famílias de baixa renda, cujo núcleo familiar, em sua maioria, são as mães, e que colocam os adolescentes também à margem das oportunidades e em condição desigual ao acesso a direitos básicos (GALEAZZI, 2001; GUIMARÃES, 2011; SANTOS, 1979).

Além disso, as vivências na periferia, com suas barreiras de acesso, como mencionado por Santos (1979), impactam a vida de seus moradores. No caso de adolescentes, este impacto pode ser ainda mais devastador e os aproxima da prática infracional, como apontado por Francisco e Groppo (2016), quando afirmam que

[...] muitos dos adolescentes da periferia, criados em famílias com forte vínculo com a criminalidade, que convivem com colegas de bairro que fazem uso/abuso e venda de drogas, que em geral estão evadidos do sistema de ensino, certamente estarão mais expostos à reprodução cultural criminosa (FRANCISCO; GROPPPO, 2016, p. 284).

Para estes autores, os esforços da rede de atenção à criança e adolescente, formada pela escola, CRAS, Conselho Tutelar e demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que, articulada garante o acesso às políticas básicas, contribuem para a alteração de suas trajetórias de vida (FRANCISCO; GROPPPO, 2016), transformando essa realidade de marginalidade e exposição a riscos e à criminalidade, em oportunidades advindas de uma realidade assistida, com zelo aos direitos fundamentais.



### 4.3 A PESQUISA QUALITATIVA

No contexto da abordagem qualitativa, a pesquisa de campo se pautou na escuta aos sujeitos de pesquisa, de modo a darmos voz àqueles que estão diretamente envolvidos com nosso objeto de pesquisa, ou seja, a trajetória de vida dos adolescentes em cumprimento de MSE.

#### 4.3.1 Projetando os fios: as vozes dos adolescentes em cumprimento de MSE

Lucas chegou na medida socioeducativa em 2018 aos 16 anos. Foi sua primeira apreensão, porém ele já havia sido abordado pela polícia, outras vezes, “de moto, mas assim, parado normal né, andando normal e aí encosta ali, pedia documento da moto, habilitação e liberava normal, poucas vezes, mas já parou” (Lucas). Foi na audiência e no primeiro atendimento no CREAS acompanhado da mãe.

Luiza chegou em 2014 aos 15 anos. Também em razão de sua primeira apreensão. Ela já havia sido abordada pela polícia anteriormente e, assim como Lucas, considerava as abordagens normais: “já, porque eles desconfiavam, né? Abordagem mesmo normal deles” (Luiza). Sua medida socioeducativa também foi acompanhada por sua mãe.

Luiza mora com o filho e o companheiro em uma casa próxima da casa de sua mãe: “na rua debaixo aqui, duas ruas para baixo da minha mãe” (Luiza). Lucas mora com a mãe, o padrasto e um tio. “Mora só eu e minha mãe e meu padrasto e meu tio de vez em quando, porque meu tio ficava na roça ajudando meu vô, eu também gostava muito de roça, gosto ainda né, mas agora não tenho tempo mais aí não vou” (Lucas).

Os dois consideram que o relacionamento com os familiares estão melhores que algum tempo atrás.

Luiza afirma que hoje sua relação com a mãe “é boa. Apesar dela só brigar comigo, mas é boa” (Luiza). Já Lucas afirma que “com meu tio a relação também é muito boa, [e o padrasto?] não, não discuto não, eu prefiro evitar, o padrasto é só... não tem muita conversa não” (Lucas, grifo nosso). Com a mãe, ele diz que “agora é boa, assim...

eu já bati muito de frente com ela, respondia, mas agora eu cresci aí eu mudei completamente” (Lucas).

De acordo com Lucas, a relação com a mãe ficou difícil após a separação com o pai.

Antes era mais por causa do meu pai né, ela largou do meu pai eu ficava revoltado. Por que ela arrumou namorado aí eu fiquei revoltado [...]. há uns dois anos, eu tinha uns 14 ou 15 anos. Aí eu acabei revoltado, um bicho, qualquer coisinha que falava eu respondia mesmo, mas depois eu vi que não compensa e eu parei (Lucas).

Sobre o relacionamento com o pai, que no período da entrevista estava internado com um quadro de cirrose hepática, Lucas diz que

meu pai agora está no CTI, [a relação] era boa, mas agora eu não consigo ir lá ver ele. É muito triste [...] hoje mesmo eu liguei para a minha avó e ela falou que só um milagre mesmo, que nem cirurgia ele aguenta, ele tá pesando uma pena. E eu trabalho depois da escola aí não teve como eu ir lá de tarde, aí eu vou lá sábado, se até sábado ele estiver aí né, porque do jeito que a minha avó falou que ele tá (Lucas, grifo nosso).

Lucas tem um irmão mais velho cuja relação não é próxima. “Ah, quando pequeno não [era boa] né, porque eles gostam de judiar da gente. Ah, brigava muito, minha mãe trabalhava na [nome da empresa], trabalhava fora aí eu fui crescendo meio revoltado. Agora ele casou teve filho aí vazou” (Lucas, grifo nosso).

Sobre a chegada na medida socioeducativa Lucas, acredita que a sanção se deu após a polícia concluir que havia participação dele no furto de uma moto, embora não estivesse diretamente envolvido. Segundo o adolescente,

foi por causa de um furto de uma moto. Aí tava no meu celular a conversa, o rapazinho chegou com a moto e eu emprestei meu celular pra ele conversar [...] mas aqui em casa ele chegou e não falou que a moto era roubada não, a moto tinha nota, ele conta né. Aí depois nós estávamos igual nós estamos aqui, eu emprestei o celular pra ele aí depois passou um tempo pus o celular no bolso e fui no clube. Ele não, ele foi embora pra casa dele, aí depois eu encontrei ele na casa desse rapazinho, aí que deu nisso, depois nós estávamos lendo as conversas lá e o policial falou que o celular ia ter que ser apreendido, aí prendeu meu celular também (Lucas).

Para Luiza, que não fala muito sobre as relações familiares, apesar de ter sido apreendida por tráfico de drogas, o motivo de encaminhamento para a medida foi porque ela agrediu o juiz.

Através da minha mãe, né?! (risos) ela me denunciou. Aí eu tive audiência, eu briguei lá com o juiz aí ele me mandou lá pro CREAS.[...] Ele deu porque na época que eu fui lá bati nele (juiz), aí não deu nada e ele remarcou. Como eu

estava grávida ele não me internou, mas fez eu pagar a medida protetiva (Luiza, grifo nosso).

Apesar de a adolescente mencionar que lhe fora aplicada uma medida protetiva, recebeu sanção de MSE de PSC por ato infracional análogo ao crime de ameaça e, posteriormente, por tráfico de drogas.

Os dois adolescentes consideraram que terem sido encaminhados para a MSE foi algo positivo em suas vidas.

Eu não queria muito não, enrolei mas depois eu fiz amizade com as meninas aí eu vi o outro lado da vida. Eu gostava de ir. Uma oportunidade, um aprendizado, crescimento, muita coisa.. Uma oportunidade de ver o outro lado da vida, de poder recomeçar do mundo que eu tava. Minha forma de pensar, de querer as coisas, de querer correr atrás do que eu quero, muita coisa. Deu outra mente, outra cabeça.. Eu sinto falta. Foi [bom]. Eu passo lá pra ver as meninas, foi uma coisa boa na minha vida (Luiza, grifos nossos).

Enquanto Lucas afirma que “foi normal lá. É ruim né [cumprir a MSE], não quero voltar nunca mais. Mas tem mal que vem para o bem. Me ajudou muito a [psicóloga] a [orientadora] até arrumei um serviço” (Lucas, grifos nossos), Luiza ficou muito emocionada durante a realização da entrevista, principalmente quando fala sobre sua PSC. A entrevista chegou a ser interrompida até que estivesse mais tranquila e quando perguntada ela desejou continuar. Luiza cumpriu sua medida junto da orientadora 3 e prestou serviço atendendo pessoas com deficiência severa.

Eu fiquei na ala com a [orientadora 3] no setor de acessibilidade que ela mexe. Lá também eu tive um pouco de conhecimento que também é o outro lado das coisas de criança e deficiente... eu peguei um carinho com eles. Gostava. Tinha até o [citou o nome da criança] que ia lá, ele gostava de mim. Toda vez que ele ia lá tinha que levar doce. É outra vida, né. O outro lado da vida porque eles mesmo com a deficiência não deixam de viver. Muita gente aí é perfeito e não dá valor na vida. Eu gostava. [Emocionou-se] (Luiza, grifos nossos).

Se a medida busca a responsabilização do adolescente pelo ato praticado por ele numa perspectiva pedagógica que possibilite a este sujeito a construção de novas trajetórias de vida (SINASE, 2006), a fala da adolescente aponta para uma reflexão provocada pelo tipo de PSC a que foi encaminhada. Outro aspecto importante de sua fala, além do impacto de cumprir MSE junto ao Serviço de Transporte de Pessoas com Deficiência, é o fato dela se referir à existência de realidades diferentes. Questionada sobre a que outro lado da vida se referia ela afirma “uma pessoa digna, honesta, outro mundo” (Luiza).

De acordo com os PIAs, a primeira MSE de PSC de Luiza foi de 6 meses e de Lucas de 8 horas.

Conforme identificamos no PIA de Lucas, ele manifestou muito interesse em conseguir um trabalho e durante os atendimentos participou de uma oficina de confecção de currículos e de preparação para entrevistas de emprego. Seu cumprimento foi em uma universidade e realizou leituras e resumos. Embora a mãe considerasse que ele tivesse dificuldades de aprendizado, em seu PIA foi identificado que ser encaminhado para a universidade para cumprir sua PSC poderia abrir uma oportunidade de conhecer esse espaço e até cursar uma graduação, pois, diferente da maioria dos adolescentes que chegam até a MSE ele tinha uma boa escolaridade. Tanto o adolescente quanto a mãe concordaram com o encaminhamento.

A elaboração do PIA, considerando a situação individual de Lucas, mostrou-se em consonância com o que preconiza o SINASE (2006) e na entrevista ele aponta a importância de ter sido levado em conta seu desejo de um trabalho, neste caso um estágio como adolescente aprendiz.

Minha mãe falou para a [psicóloga] que eu estava doidinho atrás de um serviço de menor aprendiz, aí procuramos, procuramos. Eu tinha alguns cursos já. Aí quando vê a [orientadora] me falou que tinha uma vaga lá no [menciona o banco]. Eu mandei meu currículo pra ela e ela encaminhou. Aí me chamaram para a entrevista e eu fui. A [orientadora] me ajudou porque ela fez a entrevista comigo. Vamos supor, ela falava que talvez eles iam me perguntar isso, aí eu falei, entendeu? A [orientadora] me ajudou muito (Lucas, grifos nossos).

Quando vai falar de sua rotina atual, Lucas nos conta que é

normal, acho melhor ainda né, porque tenho meu dinheiro, trabalho, ninguém acredita entendeu? Tem gente que vê e fala: nossa [Lucas] você mudou, não que eu fosse maloqueiro, esses trens assim... mas eu era mais esperto que os outros, era o mais esperto da turma. Dependendo eu já via que ia dar errado e já ficava em casa, vamos supor, chamavam eu pra ir em algum lugar e eu já sabia que ia dar errado, já não ia. Sempre fui o mais esperto, quer dizer, achava que era né, aí até acontecer isso (Lucas, grifo nosso).

À época de realização das entrevistas, Luiza estava procurando um trabalho e estava fora na escola. Ela havia parado por três anos quando engravidou do seu primeiro filho, retornou e em seguida parou no 9º ano quando engravidou do segundo filho. Ela disse que gostava da escola e que não tinha problemas, mas não falou muito sobre o assunto.

### 4.3.2 Os fios familiares: as vozes das mães de adolescentes em cumprimento de MSE

A fim de compreendermos os vínculos estabelecidos entre as famílias e os adolescentes, considerando a importância deles principalmente nesta etapa da vida, abordamos as relações familiares dos adolescentes na perspectiva das mães que participaram das entrevistas.

Para a Mãe 1, sua filha não gosta dela porque ela é rígida, se faz muito presente, mas a mãe entende que este é seu papel, ao afirmar que

Ah, eu só... pego no pé, ela não gosta. Pego demais no pé, entendeu? Tudo que eu falo, assim, ela num... Ah, sai do meu pé! Eu num saio não porque tem que pegar no pé, né? Porque eu como mãe... eu como mãe eu tenho que pegar no pé dela, se eu num pegar, quem que vai pegar? (Mãe 1).

A Mãe 3 disse que sua relação com o filho teve uma fase difícil, mas relata uma melhora na relação. “Minha [relação] com o [Lucas] é até boa. Mas só que ele é meio respondão. Era, até que hoje não. Hoje ele já melhorou muito” (Mãe 3, grifos nossos).

Já a Mãe 2 menciona que o filho<sup>20</sup> é muito introspectivo e não se abre com ela, mesmo quando algo grave acontece com ele. Para a mãe,

ele é quieto. Ele não é muito de conversar não. Tudo que acontece ele não fala. Quando surge uma pessoa para falar, se ele fez alguma coisa ele não fala. Ele fica quieto. [...] Pedir as coisas pra mim? [...] Não... não... não pede não. Não... não... não... não fala nada. Se acontecer alguma coisa, se a polícia pegar ele, ele não conta. Às vezes, vamos supor, que se pegar nele, bater nele, ele não fala. Ele guarda aquilo para ele mesmo, às vezes as pessoas que chegam e falam: Ah, aconteceu isso aqui. Aí a gente vai falar com ele, não responde, fica quietinho, não fala nada, entendeu? [...] Ele se tranca naquilo, ele não fala nada para ninguém, entendeu? (Mãe 2).

Em relação aos pais, as Mães 1 e 3 relatam que a relação é boa, mas ambas apresentam que houve pouca participação deles na vida dos filhos. Evidenciam, conseqüentemente, uma sobrecarga delas nos cuidados.

Nesse sentido, a Mãe 1 afirma que há uma relação

tranquila. Por eu pegar mais no pé dela, ela fala que prefere o pai dela do que eu. É, ué, ela fala isso, entendeu? Ela sempre falou isso... [...] Eu pego, eu... o pai dela, tudo sou eu que chamo a atenção, né? O pai dela nunca chama a atenção, tudo sou eu. Ele vê que está errado mas ele não chama. Sou eu que

<sup>20</sup> O filho a que a mãe se refere é o adolescente que participaria da pesquisa mas mudou-se para São Paulo/SP.

pego, entendeu? Tem vezes que está errado, ele mesmo não chama atenção dela, tudo sou eu, entendeu? (Mãe 1).

Por outro lado, a Mãe 3 apresenta outro enfoque para essa relação paterna, relatando que, apesar de ser uma boa relação,

é... boa assim... tipo assim, vai ver muito pouco. Hoje o pai dele se encontra internado, ele foi lá ver ele. Mas sempre eu que tenho que falar: Vai lá ver teu pai, entendeu? Porque o pai também num... tinha esse problema com a bebida, né? Num foi tão assim... mas eu sempre... mas aqui em casa nós sempre ensina ele a ir ver o pai. Mas não é muito agarrado não (Mãe 3).

Em contrapartida, a Mãe 2 traz a questão da ausência do pai agravada pela dolorosa história dele com o uso de drogas e o posterior suicídio, fato que a mãe atribui como uma possível causa da aproximação do filho com a criminalidade.

Nós nunca moramos juntos. Eu tive outras pessoas, então não deu muito certo. Então, eu já não quis mesmo trazer mesmo para não trazer mais problema, entendeu? Ai eu deixei ele para lá... Ai ele vinha aqui, às vezes eu ia na casa dele com o menino. Ai não foi acostumado com o pai. Mas só que ele gostava muito do pai, entendeu? Mesmo o pai estando para lá ele gostava muito. Ele sentiu muito. E dentro dele eu sinto que tinha... porque ele sempre... comigo quando acontecia alguma coisa com ele, ele falava dele [do pai]. Quando ele vendia essas coisas [drogas] que depois nós ficamos sabendo, assim que nós falamos para ele. Ele falou assim: Ah, do jeito que meu pai morreu, então eu vou vender para todo mundo essas coisas mesmo. Tipo assim, vou acabar... tipo assim queria acabar com os outros porque o pai dele morreu naquele trapo, porque o pai dele começou a ter depressão, entrou no crack. Começou, mas pouco tempo. Começou a usar crack já ficou daquele jeito e já se matou. Ai então não sei o que ele criou na cabeça dele, entendeu? (Mãe 2, grifos nossos).

Acerca das relações familiares, a Mãe 3 menciona que há uma boa relação do filho com demais membros da família. “Boa. Com meu pai principalmente, né? Com a madrinha, com meu irmão, entendeu? Ele respeita todo mundo” (Mãe 3). Por outro lado, a Mãe 2 afirma que o filho tem uma relação mais distante com todos da família, mas que esta é também uma característica de todos os irmãos. “Ah, não é muito de conversa não porque os irmãos são tipo assim: é um para si e Deus para todos, entendeu?” (Mãe 2). Apesar disso, menciona que sua filha mais velha aconselhou o irmão quando ele começou a praticar atos infracionais e foi ela quem apoiou a mãe no início deste processo. Explicou que

[...] quando começou do primeiro, a minha menina mais velha veio deu conselho para ele, conversou com ele. Ai depois ele continuou do mesmo jeito. [...] A que ia mais comigo assim na parte de porta de cadeia é essa que saiu daqui. Essa ia comigo, não deixava, ia atrás, entendeu? Entrava e ia comigo. Mas os outros né... às vezes eles falam assim, mas eles não são muito de misturar. É tipo assim, eles na deles para lá e nós que se vira, entendeu? Não

tem aquela união. É só na hora que precisa pá, pá acabou, entendeu? Às vezes, quando precisava eu que ia sozinha com ele para lá. Ou às vezes ela ia comigo, entendeu? Atrás, comigo, procurando. A única mesmo que me ajudou muito foi essa daí que é a mãe do menino que morava aqui comigo. Agora não mora não porque ela alugou uma casinha e ela mora para lá (Mãe 2).

A partir das relações familiares, as mães denotam outro sentido da trajetória dos adolescentes, que se refere ao vínculo escolar. Neste sentido, as mães trouxeram os problemas que enfrentaram neste campo com os filhos. De acordo com a Mãe 3,

[...] depois dos 12 anos ele começou a me dar muito trabalho na escola. Trabalho assim, de falta de educação com a professora, entendeu? Não respeitar. Se ele não quisesse assistir aula ele saía, nesse tipo. Mas assim, de roubar, de pegar nada, nunca. Mas igual ele falou pra mim: mãe, eu sabia, mas eu não tinha nada com isso, entendeu? (Mãe 3).

A Mãe 2, por sua vez, afirma que o adolescente não tinha problemas anteriores na escola, mas que a mudança de instituição provocou reações negativas nele. Segundo ela, “ele [o adolescente] estudava, desde pequeno nunca teve problema na escola. Nunca teve, mas quando ele foi para [nome da escola]... Ah, Meu Deus. Aí a coisa ficou feia” (Mãe 2, grifos nossos). A Mãe 2 relata que foi, então, que

[...] ele começou acompanhar mau elemento. Um dia eu fui chamar... aí ele já começou. Aí a diretora já me chamou, falou que ele estava andando em má companhia. Que tinham alguns meninos que eram... estavam envolvidos lá junto com ele. Um dia eu chamei ele... ela me chamou eu lá [...], sumido um celular. Quando vê deu a maior bagunça. Aí pegou saiu de lá... tiraram ele de lá, falou que era para arrumar uma escola para ele. Aí colocou ele numa pior, que era aqui no [nome do bairro]. Só que no [bairro] o problema dele era que ele não fazia nada... não tinha problema de fazer nada não, mas só que [ao invés] dele estudar ele ficava andando no corredor para baixo e para cima. Um dia o diretor me chamou, ele tava andando assim no corredor. Olhei bem e falei assim: [nome do adolescente] mas o que você está fazendo aí? Não levava uma mochila, não levava um caderno, levava nada. Ficava só andando... não tinha mochila, não tinha nada. Diz que guardava na casa de colega, eu nunca soube onde é que era. [...]. Ele não quis mais. Eu comprava material, comprava tudo para ele. Ele ia estudar. Foi estudando... estudando. Quando ele veio aqui pro [bairro], aí eles começaram a me chamar, falar que ele não fazia nada, um dia ele não quis mais, num foi mais. Aí eu chamava ele de manhã: [nome do adolescente], vamos para a escola. Ah, Já estou indo... já estou indo... já estou indo. Eu acho que ele ia e no meio do caminho ele voltava... Ele ficava, depois ele voltava, entendeu? Ou ele voltava e ficava até na hora de chegar. Aí ele falava que não ia... foi indo até eu não mexer com ele mais porque chamava, daí ele não ia mesmo. E eu nem falei nada com ele (Mãe 2, grifos nossos).

A mãe 1, entretanto, aponta outras questões negativas referente à trajetória escolar da filha. Afirma que,

na escola era bem assim... mas assim... por ela ser maior que as outras meninas, teve uma vez que ela chegou lá em casa e falou para mim que a menina tinha batido na cara dela, sabe? Aí eu fui lá na porta da escola porque eu trabalhava aqui [nome do local] aí eu fui. Fui trabalhar e pedi para a vó dela ficar no meu lugar até a hora de eu chegar e fui lá na escola. Mas a menina deu na cara dela. E a menina era maior do que ela [...] entendeu? (Mãe 1, grifo nosso).

Apesar das dificuldades, as mães abordam também a importância da escola na vida de seus filhos. De acordo com a Mãe 3, a escola teve relevância na vida de seu filho quando ela pensou em desistir de mantê-lo matriculado.

Não, ali no [nome da escola] eu falo para ele, todos os dias. Nossa, nós temos que rezar muito para aquelas professoras porque elas... eu falava... eu cheguei... eu cheguei a tirar ele da escola. Cheguei e tirei. Falei ele não vai na escola mais porque eu num aguento mais ir lá na escola. Porque dá impressão que eu não estava fazendo nada, né? Mas eu estava. Mas elas hora nenhuma... ela falou: não... aí eu tirei em um dia, o pai dele foi lá e pôs no outro. Aí falou, não, ele vai ficar porque nós não achamos vaga. Ele voltou para a escola e esses dias mesmo ele falou pra mim: Nossa, a dona me chamou para ir lá porque ela... ela vê eu com o uniforme da onde trabalho, mãe, e fala que nem acredita que depois... que eu melhorei muito. Aí eu falei: aí você fala pra ela. Não, eu falei para elas que a senhora reza para elas todo dia. Porque foram elas, se fossem outras... não sei, se fosse outra escola... que tivesse expulsado ele, entendeu? Apesar que eu acho que ele só respondia, nunca assim... fez coisa mais... ele... nossa, fazia muita coisa... era muito... tinha muita reclamação. A escola me ajudou (Mãe 3).

Destaca, também, a importância de seu filho ter sido responsabilizado pelo ato infracional cometido, porque para ela após isso ele percebeu a realidade de sua situação, acalmando-se e valorizando a escola. Segundo ela,

[...] ele tomou duas bombas, aí depois fizeram aquela sala [telessala], aí no último ano, ele fez dois anos, aquilo lá ajudou muito ele, ele deu uma melhorada ali, do comportamento. Aí ele começou a dar uma melhorada que ele viu que eles estavam tentando resgatar ele, aí, aconteceu esse episódio porque eu falava para ele que ele estava assim, via que os meninos estavam fazendo coisa errada. “Mas eu não tenho nada com isso”. Mas eu falava para ele: uma hora você estará perto, você vai ser... foi o que aconteceu, né? Ele voltou, ele ficou mais calmo, voltou para a escola. Ele viu que as coisas podiam acontecer, né? Porque antes ele tinha tudo, tipo assim, via os meninos fazerem... num sei se ele achava bonito, mas assim, nesse ponto ele nunca teve não. Tudo que ele chega aqui em casa eu pergunto, mas aí teve o negócio dessa moto que ele envolveu. Mas aí depois disso que ele começou a ficar, mas na escola ele sempre foi [...] (Mãe 3, grifo nosso).

Assim, as mães reforçam que elas se faziam presentes na vida escolar dos filhos e consideravam que a escola era importante para eles. Inclusive a Mãe 1 acha que a formação escolar fez falta para a filha em uma entrevista de emprego que participou. Segundo ela,



[...] falava para ela: estuda, estuda porque até para lavar chão hoje tem que ter o ensino médio completo. Ta aí... antes dela ficar grávida, depois que ela veio de lá do[nome do estado]... o ano passado... ela foi procurar serviço, foi fazer [entrevista]. Lá no UAI tinha [vaga] para Auxiliar Administrativo, ela só não pegou por causa do estudo e ela tinha o curso. Só não pegou por causa do estudo. [...] Fez falta. Aí ela não me contou. Quem me contou foi o colega dela... Uai [nome da mãe], não pegaram ela por causa do estudo porque ela não tinha o terceiro grau, falou para ela. Só isso, aí ela perdeu. E ela tem o curso, auxiliar administrativo. Informática, essas coisas, ela sabe tudo. Ela é muito inteligente, só que não tem estudo, né? Igualzinho agora, ela falou que tem três vagas, negócio de espetinho, para ela fazer entrevista. Ela falou: mãe, mas vai ter muita gente pra três vagas. O cara chamou ela para fazer entrevista, vamos ver. Agora, vai ter muita gente, né? (Mãe 1, grifos nossos).

A Mãe 3, por sua vez, demonstra essa presença, ao relatar o episódio em que o filho não queria estudar e a escola ameaçou a expulsão, e ela se dispôs a ir à escola diariamente, se fosse preciso. De acordo com ela,

[...] eu até falei com o professor. Falei para ele: Se ele não quis... ele vai estudar! Ele vai formar o 2º grau e vai ser aqui. Ele falou: Ah, porque se ele não melhorar a gente vai tirar ele da escola. A gente vai expulsar ele. Eu falei: Não, mas ele vai melhorar. Se ele não melhorar eu venho na escola todo dia com ele, até 11 horas eu posso ficar aqui porque ele vai formar o 2º grau. Se ele não quiser fazer faculdade não precisa, mas o 2º grau ele vai formar. Aí depois disso eu fui uma vez, depois fui na reunião. Depois, até que esse ano já faz 2 meses não fui chamada, já é um bom sinal (Mãe 3).

Entretanto, a maternidade e paternidade chegou cedo a estes adolescentes, tornando-se um fator complicador para a manutenção dos estudos escolares.

A mãe de Luiza ao ser questionada se a filha pretendia voltar para a escola, expôs algumas dificuldades, pois Luiza tem dois filhos pequenos. Para que isso fosse possível, ela precisaria olhar os netos e diante das dificuldades financeiras que a família vem enfrentando não poderia deixar o trabalho. Segundo ela, é preciso ver como as coisas caminham, porque “vai sobrar pra mim, mas eu não posso ficar em torno das crianças porque eu tenho que trabalhar. Meu marido está desempregado, entendeu? Eu estou passando dificuldade” (Mãe 1).

Também a Mãe 2 falou da experiência do filho com a paternidade e o relacionamento conturbado dele com a mãe de sua neta. Consta, em seu prontuário, inclusive, que durante o cumprimento da MSE este adolescente respondeu por agressão à companheira.

Ele arrumou a menina [filha] ele estava com 17 anos. Quando ele fez 18 a menina nasceu, né? A menina [companheira] que é mais velha do que ele. A menina, acho que vai fazer 25 anos. Aí o relacionamento acho que ele não sabe lidar muito, ela já é mais experiente do que ele, entendeu? Aí já não sabe lidar

muito. Ele tem ciúme, tem as coisas... é daquele jeito, entendeu? Aí ele tinha medo de, às vezes, largar ela [companheira] aqui. Que qualquer coisinha que os dois brigavam ela fugia, entendeu? Aí ela fugia, ficava uns dias e depois ela voltava. Aí isso aí, atrapalhou [a escola]... como atrapalhou a gente aqui em casa, atrapalhou a cabeça dele também, entendeu? (Mãe 2, grifos nossos).

As mães, falando da trajetória dos filhos, mencionaram situações em que consideraram que precisaram de apoio do Estado nos cuidados, todas relacionando este cuidado a acompanhamento psicológico para os filhos.

A Mãe 2, se referindo ao período em que o pai de seu filho suicidou-se, disse que ele não recebeu encaminhamento porque era uma pessoa tranquila. Buscou confirmar sua afirmação mostrando a foto do filho ainda criança.

Ele não teve encaminhamento para o psicólogo porque depois que o pai dele morreu que ele começou. Mas ele não teve encaminhamento não porque ele era tranquilo. Eu tenho até o retrato dele olha lá... a aparência dele é aquela lá. Tranquilo. Depois que o pai dele morreu que ele ficou andando assim com as pessoas, entendeu? Eu via que ele gostava muito de ficar assim com as pessoas que mexiam com drogas. Tem menino que fuma e toda vez que eu saía no portão ele estava sempre com as pessoas que fumam. Ele estava sempre ali. Aí eu chamava ele, ele entrava para dentro e falava pra ele: Oh, você não pode ficar perto deles porque eles fumam isso. Mas acho que ele já estava no meio, quando vê já estava fumando. Mas só que ele nunca chegou drogado aqui em casa, nem com o olho vermelho nem nada. Se ele fumava, ele fumava para lá. Ele nunca teve assim de fumar aqui em casa não. Aí depois que ele começou a vender essas coisas que a polícia começou a vir aqui na porta (Mãe 2).

A Mãe 3 ratifica esta falta de apoio. Contou que quando o filho começou a mudar o comportamento procurou o CRAS de seu território em busca de ajuda. Afirmou que

no CRAS mesmo que a psicóloga foi conversar com ele, mas aí a psicóloga falou para mim que ele não tinha nada. Que ele era sem vergonha, que ele estava usando, tipo assim: Ah, minha mãe separou eu estou usando para poder ficar rebelde... porque ela viu que tipo... conversou com ele e ela falou: não, isso é coisa de adolescente, só que ele está pegando o gancho, né? Tem adolescente que é por nada, ele está pegando o gancho da tua... da tua separação para poder te inibir, né? Foi isso. [...] Aí ele viu isso. Ele me chamou depois sem ele e falou: Oh, mãe ele não tem nada, então você pode ficar pulso firme com ele porque esse negócio dele ele quer ser revoltado, entendeu? Porque ele não tem... só porque o pai dele separou, você não estava se dando bem... ele sabia porque ele conversou que ele sabia que não estava... que o pai dele não estava sendo legal, que o pai dele é um alcoólatra, coitado, é até hoje. Então, ele sabia disso tudo só que a minha separação não tinha problema. O problema foi quando eu comecei a me relacionar com outras pessoas, né? Aí aonde ele ficou mais bravo. Que ele ficou... aí eu via que ele ficou bravo com isso. Ele tinha ciúme... quando eu estava separada não tinha problema, mas quando eu já comecei a relacionar com outra pessoa ele já ficou bravo (Mãe 3).

A Mãe 1, entretanto, relata que recebeu o tratamento psicológico que buscou para a filha. Na contramão do relato das demais mães, evidenciou que o problema foi com a

aceitação da própria filha ao serviço, mas que ainda assim receberam atendimento por muito tempo. Ao se referir a esse episódio, contou que chegou a

[...] levar ela no psicólogo, entendeu? Porque a [Luiza] sempre... para mim eu acho que ela é bipolar porque você fala uma coisa para ela de repente ela grita com você. De repente você chama atenção dela, você fica brava, dali 10 minutos, meia hora, parece que não aconteceu nada. Eu falo para ela que ela é bipolar porque eu mexo com vários tipos de pessoa, então eu conheço o jeito das pessoas, entendeu? Ah, eu acho que a [Luiza] é bipolar. [...] Quando eu levei ela no psicólogo ela conversou com a psicóloga, que acho que ela tinha uns 9 anos, por aí... ela falou na minha cara assim para a psicóloga que ela não gostava de mim. Que ela gostava do pai dela, que ela amava o pai dela e aquilo me doeu muito porque sempre foi eu que fiz tudo pra ela, entendeu? Então aquilo me machucou muito e até hoje, mais sou eu que faço as coisas para ela. Tudo é eu que corro atrás, nunca é ele, tudo é eu. Então, eu sou o homem e sou a mulher da casa, entendeu? Então, ela sempre falou isso. [...] Ela foi só... não foi muitas vezes. Ela foi só uma vez só e ela falou... uma vez que ela foi ela falou muita coisa que me machucou. Não sei, porque ela não quis. Ela falou que ela não era louca. Psicólogo era para louco. [Luiza] fez tratamento muito tempo com a [nome da pediatra], né? Desde pequena porque ela não dormia direito. Então, aí eu levava ela na [nome da médica], era homeopata... depois a [nome da médica] saiu, quando foi fazer um ano que ela tinha parado de ir na [nome da médica], acho que os remédios já tinham acabado o efeito no organismo dela, ela surtou. Do nada (Mãe 1).

A partir destas experiências diversas, as mães chegam às questões relacionadas à aplicação da MSE a seus filhos. Relacionaram a descrença na execução da medida, muito em decorrência das experiências iniciais que as levam a audiências em diferentes órgãos públicos, as apreensões prévias, à ausência de atendimentos em serviços públicos, o que lhes gera diferentes constrangimentos. Assim, essa descrença no caráter pedagógico da MSE promove a reprodução do imaginário social, como evidencia a Mãe 3, ao afirmar que, quando lhe informaram que o filho teria que

[...] fazer a medida protetiva, aí nós fomos lá e a [psicóloga] falou para mim como era. Nós falávamos para ele que ele ia limpar banheiro de delegacia, lá na rodoviária. Chegou lá, ele ficou esperando, aí ela falou: - não, você vai ter lá na [universidade], né? Fomos lá, e ele tinha que ler um tanto de coisa e resumir (Mãe 3, grifos nossos).

Após o cumprimento de sua PSC, que foi de apenas 3 dias (por determinação judicial), o adolescente permaneceu no acompanhamento e foi encaminhado para vaga de estágio. Quando realizamos a entrevista, meses depois do encaminhamento, ele permanecia como estagiário e nos informou que havia a possibilidade de ser contratado pelo banco após os 18 anos.

Logo, sobre a surpresa positiva em relação ao cumprimento da medida socioeducativa, duas mães consideram que o tempo que os filhos passaram na MSE foi bom, mesmo quando o cumprimento não foi integral, como é o caso da adolescente Luiza, conforme sua mãe (Mãe 1) apresenta.

No começo você via que ela enrolava para ir... depois ela foi indo bem. Começou a ir bem, depois ia, num ia. Depois aconteceu aquele lance lá, né? [...] Pelo menos agora ela está pensando mais, né. Por isso ela mudou muito, sabe? Ainda na época eu falei: você continua indo que quem sabe as meninas mesmo arranjam um serviço para você lá, mas aí... ela não continuou indo direito, entendeu. Continuou estudando, mas aí, não continuou [a MSE] (Mãe 1, grifos nossos).

A Mãe 3 também revela sua visão positiva em torno da aplicação da MSE, ao afirmar que

[...] foi bom para ele. Assim, ele não fala não, sabe... ele fica meio assim, mas foi bom. Eu achei que ele ia ser penalizado, ele ficou meio assim... ele falou assim pra mim: Nossa, mãe, olha agora como é que vai fazer, agora eu fui lá na delegacia, eu já tenho parte... se perguntar se eu tenho parte... eu tenho que falar que eu tenho B.O? Eu falei: eu não sei, eu acho que tem. Aí ele falou: então, agora eu sou é... eles vão falar que eu fiz algum delito, sou criminoso. Eu falei: Não, não sei se vai chegar a isso, mas deve ter algum registro teu. Ele fica com medo disso, entendeu? [...] Nossa, é outra... outra pessoa. Assim, o povo fala que tem mal que vem para o bem, né? O dele foi porque eu falava para ele, mas ele não acreditava, entendeu? A gente falava, mas ele falava: mas, eu não estou fazendo nada de errado... mas ele estava sempre perto dos que estavam errados, perto, né... a gente não pode falar má companhia, né? Porque a gente quer achar que o da gente é bom, que o dos outros são ruins, mas ele estava sempre envolvido e ele achava, ele não estava envolvido, mas como eu não estava envolvido, estou vendo, mas uma hora, né... (Mãe 3).

A Mãe 2, contudo, considera que a medida socioeducativa não foi boa porque o filho não soube aproveitar a oportunidade que a MSE ofereceu, como fizeram outros adolescentes. Mas relata que o adolescente manteve vínculo com a equipe, pois quando necessitava procurava o serviço. Além disso, menciona também as dificuldades enfrentadas pelo filho, e por outros adolescentes que conhece, no cumprimento da medida. Afirma que

[...] para certas pessoas até que dá certo porque tem muitos meninos lá que até arrumaram serviço. Mas o [nome do filho] não arrumou nada. Ele não arrumou serviço, não arrumou nada. Não fisei aquilo na cabeça, entendeu? [...] Tudo que quis ajudar ele, ele não quis. Para você ver: queria pôr ele na escola, ele ficou pouco tempo lá na escola. Falou que ele tinha que voltar, ele não voltou para a escola. Ele não arrumou um serviço. Apesar que ele foi lá, quando ele precisava de alguma coisa, pediu currículo, elas fizeram o currículo para ele. Ele entregou tudo, tá tudo entregue. Ele saiu, tudinho, mas ele não arrumou um serviço. Ninguém chamou ele, você entendeu? Ninguém chamou. [...] Ah eu

não falo que não é que não ajudou. Porque tem muitos aqui que estavam na medida que estão do mesmo jeito, você entendeu? Estão do mesmo jeito. Tipo assim, parece que eles não levaram aquele negócio a sério, né? Não falaram: não, nós estamos aqui porque nós erramos, nós temos que cumprir a medida... tipo assim... porque se errou, tinha que ir lá e cumprir tudo certinho. Às vezes faz a medida e não volta mais. Às vezes tem uns que vão, né? Fica lá, faz tudo direitinho. Mas eu acho que tinha que levar eles para um lugar, arrumar um... não falo assim, colocar eles num lugar. Tipo assim, arrumar serviço para eles, realmente as pessoas quererem aceitar eles no lugar, entendeu? Porque as vezes a pessoa fica olhando neles assim, às vezes por causa disso que eles não vão procurar um serviço porque eles ficam com medo (Mãe 2).

Em lógica semelhante, a Mãe 2 ainda menciona o preconceito sofrido pelos adolescentes que passam pela medida socioeducativa, nos lugares que frequentam e na busca por uma vaga de trabalho. Relaciona à dificuldade enfrentada por ficarem marcados pela polícia e serem parados frequentemente, como os adolescentes entrevistados já haviam mencionado. De acordo com a Mãe 2,

[...] ele falava para mim: Ah mãe, se acontecer alguma coisa lá vai falar que sou eu, já tenho passagem. Aí se eu for lá para o centro, os homens [polícia] me pára. Às vezes ele ia para lá e ele falava: Ah mãe, como é que eu vou para lá? Tenho medo dos homens me pararem. Já falava para mim, entendeu? Eu falava: Ah não, [nome do adolescente], vai com Deus, chega lá você fala que está indo para lá. Apesar que eles nunca, tipo assim... quando ele foi para lá nunca me falou que parou não... [...] Tinha atendimento e às vezes a polícia via eles indo para o centro, falava alguma coisa para eles, entendeu? Apesar que ele não é muito de ir lá pro centro, ele é mais de ficar aqui no [bairro]. Ele só ia lá o dia que ele coisava lá [referindo-se aos atendimentos ou PSC] (Mãe 2, grifos nossos).

Deste modo, frente às dificuldades enfrentadas e conhecidas, como apoio às famílias é oferecido um grupo de apoio no CREAS cujo objetivo é a troca de experiências entre os familiares, que são majoritariamente mães, e o fortalecimento deles através dessa troca. Para uma das mães entrevistadas a participação no grupo aconteceu algumas vezes e ela considerou “ótimo” (Mãe 1), mas não se alongou na fala. A Mãe 2, mencionando o apoio, disse que

para mim [a MSE] foi [boa] porque eu senti mais, assim... A gente fica assim bem para baixo porque quando acontece uma coisa com o filho a gente fica assim triste, para baixo, não sabe o lugar que corre. Aí chega lá as mães estão todas lá. Você pensa que você tem só problema, estão aquelas mães lá, tem caso pior que a gente. Aí une tudo, forma uma família, né? Aí uma conta o que aconteceu com o filho dela, aí você se abre conta do teu também. Aí se torna uma família. Eu conheci muita gente lá, me tornei até amiga de muitas pessoas, entendeu? (Mãe 2, grifos nossos).

Todavia, para a Mãe 3, mãe de Lucas, sua participação na MSE se resumiu ao primeiro atendimento, porque “então, eu só fui lá no primeiro dia, né? Aí depois ele ia

sozinho” (Mãe 3). A PSC de Lucas teve duração de 8 horas e isso pode influenciar no acompanhamento do adolescente e sua família que deveria acontecer semanalmente, como indica a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009).

Além disso, no encaminhamento para a PSC considera-se o perfil do adolescente e se aquele trabalho comunitário contribuirá com seu processo educativo. Este direcionamento é construído com o adolescente, sua família e a equipe de atendimento (SINASE, 2006). À vista disto, muitos adolescentes iniciam a PSC no próprio CREAS até que a equipe consiga identificar suas habilidades e potenciais. Sobre este período a Mãe 2 relata que

[...] lá ele se abriu porque lá é assim... coisa que ele não fazia eu vi ele fazendo bolo, coisa que ele nunca fez dentro de casa, entendeu? Isso aí já.. já, né? Usou mais a cabeça dele, nessa parte. Trouxe aqui para mim. Mostrou para mim. Trouxe para eu comer, entendeu? Eu achava que tinha que ter um serviço também, entendeu? Tinha que ter mais apoio nessa parte, entendeu? (Mãe 2).

A Mãe 1 reforça esta posição em relação à PSC da filha, afirmando que

[...] foi bom e eu falei para ela: continua porque todo mundo lá estava gostando dela, principalmente quanto aos trabalhos que ela estava fazendo. Eu fiquei sabendo que teve gente ali que foi mexer com os papéis, planilha, essas coisas, e não deram conta e ela deu porque ela é inteligente só que ela não usa a inteligência dela, né? Agora está aí procurando serviço, emprego (Mãe 1).

Contudo, ainda que nesta abordagem, a Mãe 3 entende como uma participação negativa, porque, segundo ela, o adolescente “só falava pra mim: Ah, mãe, eu tenho que ler, resumir uns negócios lá... ele num gosta de estudar, né. Então para ele num foi muito fácil não (Mãe 3)”. Mas, dado o caráter pedagógico da aplicação da medida, com o passar do tempo a própria Mãe 3, após o cumprimento da prestação de serviços à comunidade, reconhece que a escola passou a ter mais importância para o filho. Apontou, inclusive, que a possibilidade de cursar uma faculdade passou a fazer parte dos sonhos dele. Segundo a Mãe 3,

[...] até então que eu falei para a [psicóloga], nossa o [Lucas] ele num tem... lá eles falaram que se ele quisesse fazer um curso depois, eles davam o curso para ele, mas eu falei: ele não gosta de estudar. Mas ela falou, você vai ver, vai ter uma mudança e verdade. Agora ele trabalhando no [banco], né. Aí ele na escola já melhorou. No ano passado ele ficou morrendo de medo de tomar bomba, coisa que ele nem ligava. Hoje ele já fala que talvez ele vai fazer uma faculdade, ele não falava, entendeu? (Mãe 3).

Não obstante, a Mãe 2 relata que o filho, apesar de gostar do trabalho comunitário que estava fazendo, teve problemas no cumprimento de sua PSC por ser perseguido por

uma pessoa na entidade em que prestava serviços. O adolescente sentiu receio que algo acontecesse, dando a entender que poderiam acusá-lo de alguma coisa e a mãe acredita que ele não concluiu a MSE por este motivo. Por esta razão ela critica a postura da profissional que o recebeu, ao afirmar que

[...] ele estava gostando. Chegava em casa falando que estava uma beleza. Ajudava a separar cesta básica e foi uma mulher lá, acho que uma mulher. Eu contei isso para a [psicóloga]. A mulher começou a implicar com ele. [...] Eu não sei, ele não falou, não quis falar o nome da mulher porque ele não é de contar. Ele não é de falar. Ele não é de reclamar para a gente: Ah, a pessoa está fazendo isso comigo, está fazendo aquilo. Ele só fica quieto, acuado em um canto. Aí parece que ele foi lá na [psicóloga], falou com ela e ela falou que ia arrumar outro lugar para ele, mas depois acho que ele nem voltou. Porque parece que a mulher aonde que ele estava indo estava seguindo ele. Ele falou assim: mãe, parece que a mulher está me vigiando, parece que eu vou fazer alguma coisa. Aí ele não quis voltar mais. Porque nesse lugar tem que pôr uma pessoa que sabe lidar com eles. Não uma pessoa que está acusando porque eles já estão com problema. Aí põe no lugar uma pessoa que fica lá apontando o dedo. Ah, eles não ficam não. Eles não ficam porque eu sei. Eu converso com os meninos, eu sei, eles não ficam. Eles não ficam mesmo. Aí ele pegou e falou: Não, mãe, eu gostava de lá sim. Chegava lá eu tomava café... ele falava aqui para mim, porque ele não é muito de falar não. Aí esses dias ele falou: Nossa, era um rapaz que ele estava ajudando, quando ele foi para lá ele e começou era um rapaz. Ele não falou o nome, não falou nada. Falou que era um rapaz. Que ele ajudava a separar a cesta básica. Que tomava café. Diz que ele saía lá para fora para tomar café... que o moço deixava. Aí depois que entrou essa mulher, não sei se essa mulher tem família, tem neto ou tem filho, não sei o que ela tem, ela começou já a pegar no pé dele. Sentava falava com ele, ele não obedecia. De certo ele não queria ouvir ordem porque vamos supor, eles não gostam de ouvir, ser mandado... eles não gostam. Aí parece que não sei o que ela falou que ele disse que ela estava perseguindo muito ele. Aí ele não voltou mais. E ele estava gostando porque ele falou, chegou a falar bem de lá (Mãe 2).

#### **4.3.3 Os fios do Estado: as vozes dos profissionais que recebem adolescentes para o cumprimento de MSE**

Os profissionais que atuam na execução da MSE e no recebimento de adolescentes para a PSC falaram sobre suas visões sobre a MSE, sobre a política de socioeducação conforme prevê o SINASE (2006), bem como sobre as trajetórias dos adolescentes até que chegassem na medida.

Nesse sentido da execução da MSE aliado à trajetória do adolescente, a Técnica esclareceu que

[...] a medida ela tem que avaliar se tem algum direito violado desse adolescente. O que ela pode fazer para melhorar a vida daquele sujeito

enquanto ser humano. Ao mesmo tempo não desresponsabilizar. É zelar pelo direito do adolescente, mas também não desresponsabilizá-lo. [...] Tentar promover uma reflexão desse adolescente para que ele possa também pensar sobre seus atos, né? Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que olhar se tem algum direito violado, o que podemos fazer. As relações familiares, esse atendimento com a família, direito violado dessa família. A medida ela é mais ampla, você tem que olhar para tudo isso. Ele não pode passar pela medida e não ter um afetamento por isso, entendeu? Quantos meninos a gente as vezes atende, nessas audiências coletivas mesmo, já me surpreendeu meninos com problemas psiquiátricos, com questão de saúde. Isso sobrepõe a medida naquele momento. Então, você teria que olhar para aquilo primeiro para que depois ele tivesse condição de cumprir. Então, fazer valer o direito também (Técnica).

Sobre os vínculos do adolescente com a família, a Técnica considera que, apesar dos conflitos, há a presença de vínculo, sobretudo com a mãe.

Então. Apesar de muitas vezes ter muito conflito intrafamiliar, não é? Que é assim... a gente vê que trazem muito isso, mas tem a existência de vínculo familiar, sabe? Muitas das vezes uma predominância com a mãe. Percebo isso muito, do adolescente com a mãe. A maioria deles tem o nome da mãe tatuado, trazem isso. Não menos conflituosa. Relações conflituosas, desgastadas, mas com presença de vínculo (Técnica).

Em outra direção de entendimento, contudo, no grupo focal, uma das orientadoras manifestou que acredita que não há vínculos com a família, sendo que as três orientadoras consideraram que há forte omissão dessa no processo educativo da criança e do adolescente, como uma característica do tempo em que vivemos ou da nossa geração, que transfere para a escola o dever de educar os filhos. Ainda que reconheçam que a mãe é quem acompanha o adolescente, quando inicia o cumprimento da PSC (Orientadora 2) e que o pai nunca é visto (Orientadora 1), entendem que não tem vínculo com a família. “Ah, assim, eu posso até estar errada, né, mas muitas das vezes é omissão da família, né? A família é omissa” (Orientadora 1). Segundo a Orientadora 3, a família “transfere para a escola aquilo que é responsabilidade sua”.

Nós estamos passando por uma geração aí que a família acha que educação quem vai dar é a escola. Tudo é a escola, tudo é a escola. Não, menino quando for para [escola], menino tem dois anos está fazendo birra: conversa, fala, não deixa, sabe assim? Dá uma orientação. Ih, esquenta não, oh, ano que vem vai pra escola. Eu sinto assim que os pais. A gente vê isso acontecer assim, perto da gente com os amigos. Porque eu falo assim, dia de hoje, a gente que tem filho aí já de uma certa idade. Que eu já tenho lá os meus de vinte, trinta anos. A gente viu uma geração que não tinha essa não, menino ia para a escola. Tô com dor de barriga pra estudar de manhã, então você vai estudar a tarde. E menino ia para a escola, ia fazer um cursinho (Orientadora 2).

Nessa compreensão, afirma a Orientadora 3 que



[...] tinha limite, né? Eu lembro que quando eu entrei no PROPAC minha mãe falou assim pra mim: Ah, que bom você tá no PROPAC. Ah mãe, consegui e tal vou receber meio salário. Era ohhh, porque não tinha dinheiro nenhum, né? Tá bom, então, a partir do mês que vem você vai pagar a água. Ela não perguntou se eu queria. Você vai pagar a água aqui de casa porque é a coisa mais barata que eu pago e, outra, a gente vai lá, foi lá na [empresa de cursos] e fez minha inscrição. Ela não perguntou se eu queria. Vai lá e o resto que sobrar você fica para você. Era assim que minha mãe me orientava, era ali, oh. E eu lembro que ela nunca me perguntou. Hoje é uma coisa assim: o que você quer? Que não sei o que... não estou dizendo que as coisas têm que ser impostas, mas assim, tinha essa orientação, tinha isso, hoje parece que não sei... (Orientadora 3, grifo nosso).

Neste sentido, as Orientadoras contaram um pouco de suas experiências. Uma delas mencionou que apesar de ter crescido em um território de extrema vulnerabilidade, a presença da mãe e o pulso firme com que ela educou os filhos foi determinante para que não se envolvessem com a criminalidade que estava muito próxima. Outra orientadora mencionou que começou a trabalhar aos nove anos de idade e isso não foi negativo à formação e desenvolvimento dela. De modo geral, elas consideraram que falta autoridade da família em relação aos filhos, definindo que o adolescente “tem que estudar”, que “tem que ter uma contrapartida” e que não pode fazer “o que quer, do jeito que quer” (Orientadora 1), que “tem que ter uma responsabilidade de alguma forma” (Orientadora 3), que “tem que ter uma religião, ele tem que ter uma responsabilidade, ele tem que ter um limite” (Orientadora 2).

Dá impressão, assim, que a família tá usando tudo isso pra deixar o menino. Ah não ele vai ter a hora que ele vai trabalhar, vai ter a hora que ele vai fazer isso e a formação dele, ele tá crescendo sem a formação que ele precisa. Então eu acho que isso tá levando muito é... é... eu acredito que essas medidas socioeducativas de uns anos pra cá devem ter crescido demais. Deve ter, eu falo assim, o número de meninos pra fazer porque a gente tá vendo menino aí na rua assim, de um modo que você não acredita. Às vezes, mãe tá lá dentro de casa e não sabe nem onde que o menino tá; menino chega a hora que quer (Orientadora 2).

O entendimento desta realidade de omissão se estende, de acordo com a Orientadora 2, às famílias de todas as classes sociais. Segundo ela,

[...] a omissão da família está sendo muito grande. E assim, não é só falar que a família pobre, que a família que não tem instrução não, não é não. A gente está vendo aí gente perto da gente que [...] está deixando levar. Criança de dois, três anos que você vê fazendo uma birra, você imagina o que ela vai aprontar aos quinze anos, então, eu acho que o controle, o limite da família, a religião, eu acho que é bem-vinda, que ajuda, está muito omissa, está muito fora, está saindo assim de padrão assim, está muito assustador (Orientadora 2).

Neste entendimento, a visão da Técnica remonta à desimplicação da família, de forma que, para ela, ocorre porque houve um desgaste da relação com o adolescente que está envolvido na prática infracional. Sobre essas relações pontuou que se apresentam,

na maioria das vezes, desgastada. Desacreditando. Achando que realmente está fadado a virar bandido. Porque, normalmente, quando o menino chega para a medida ele já cometeu vários atos infracionais. Então, a família já está muito desgastada com isso também. Tem casos diferentes, com acompanhamentos diferentes, de família que também aderem, que tem uma outra postura, mas isso são casos, nossa, a minoria (Técnica).

Além da fragilidade dos vínculos familiares ao buscar articular serviços que garantam os direitos dos adolescentes, a equipe da MSE identifica que muitos destes direitos não foram garantidos em sua trajetória de vida e para realizar os encaminhamentos é preciso fazê-lo aos poucos porque para a Técnica

[...] quando você começa a fazer os encaminhamentos todos de uma vez eles [família e adolescente] não dão conta. Eles se perdem nisso que é: a documentação, arrumar documentos, encaminhamento para esporte, para avaliação de saúde, para escola, né? Porque, senão, chega tudo muito de uma vez e realmente a gente percebe que alguma coisa falhou, porque senão o menino não estava com quinze, dezesseis anos há tanto tempo fora da escola, tão defasado, né? Ou com questões de saúde que sobrepõe e você tem que olhar para aquilo de imediato (Técnica, grifo nosso).

Entretanto, para além destas questões relacionadas à trajetória do adolescente, que se refletem sem sua chegada à MSE, a Orientadora 3 considera que ele se surpreende com a medida socioeducativa. Isso, porque, no início, o adolescente cumpre a MSE apenas “porque o juiz mandou. Aí depois que chega é que vê que é diferente”. Entretanto, afirma a Orientadora 2 que, mesmo frente a essa possibilidade de ser surpreendido, muitas vezes, o adolescente cumpre a sanção, mas isso não basta para modificar sua trajetória de vida, pois é preciso considerar a insuficiência da medida socioeducativa. Neste sentido, de acordo com a Orientadora 2,

[...] esse menino não está estudando, não está trabalhando e assim acaba que o único apoio, assim, sabe, a única coisa diferente que ele vai fazer é a medida socioeducativa, ali, uma vez na semana, ou no máximo duas vezes, ou é só por quatro horas, ou só por oito horas, sabe assim... [...] Então, você se frustra tem hora. Você tem vontade de fazer mais coisa, entendeu? E tem hora, assim, que você vê, eles ali, se ele tá te passando uma coisa boa. Se ele está que passando que ele, ele sabe cumprir uma regra, um limite. Ele sabe o respeito, né? Então dá vontade de pegar aquela vida e fazer uma coisa com ela (Orientadora 2).

Foi, portanto, nessa lógica da não suficiência da aplicação da MSE, que a Técnica pontuou a questão do tempo que se leva entre a apreensão do adolescente até a execução

da MSE. Para ela, esse longo intervalo pode acarretar na perda de seu caráter pedagógico e dar uma conotação punitivista, simplesmente, além de demonstrar a pouca vontade política em implementar a política de socioeducação.

Ultimamente está demorando um... nossa... difícil. Mas com as audiências coletivas isso diminuiu um pouco, né? Então está demorando, às vezes, em torno de seis, sete, oito meses nesse momento. Mas já teve momentos que demorava muito mais, né? Nós já pegamos meninos com a diferença de quatro anos. O menino tinha cometido aos 14 anos e chegou na medida depois dos 18. Já tinha completado dezoito. Muito tempo, né? [...] Algumas das vezes eu tenho a sensação que ela [a MSE] é executada porque tem que ser executada. Uma política que o CREAS tem que oferecer, mas, assim, um investimento maior... não é uma política que chama a atenção... não é, né? É uma política que, muitas das vezes, tem que romper barreiras. Nadar contra essa correnteza mesmo, né? (Técnica).

Deste modo, em relação ao papel do Estado nesta política de socioeducação, que garanta o caráter pedagógico da MSE, tanto a Técnica quanto as Orientadoras Socioeducativas concordam que há várias lacunas e mencionaram a dificuldade de garantir a vaga do adolescente na escola, assim como sua permanência, além da desarticulação da rede de proteção. Assim, afirmam que os adolescentes, às vezes, manifestam vontade de retornar aos estudos, mas questionam a idade já fora da regularidade escolar, o estudo noturno que, para muitos, é visto como difícil e pesado. Sobre isto, a Técnica afirma que

[...] às vezes, [o adolescente em MSE] questiona mesmo: eu vou voltar? Mas a minha idade... mas eu tenho que estudar a noite. Às vezes a dificuldade de estudar a noite. A maioria que eu converso eu percebo que a escola está nesse imaginário de uma possibilidade, mas uma dificuldade grande de estar dentro da escola por inúmeros fatores, entendeu? Mas parece que a escola não está fora dele. Não sei se eu fui clara. Eu percebo isso nos meninos, sabe? [...] A maioria como está há muito tempo fora da escola eles mesmos já chegam falando da possibilidade do EJA, né? É... aí o que acontece? O encaminhamento. A dificuldade de ir para aquela turma de EJA no momento que chega pra medida. Então, muitas das vezes, não tem como ele entrar numa turma de EJA porque ele não fez... igual esse ano aconteceu muito isso: ele não fez o sexto e o sétimo e aí o primeiro semestre seria sexto e sétimo. O segundo semestre oitavo e nono. E daí, como ele não tinha feito o sexto e o sétimo e não tinha como entrar, não tinha turma de sexto e sétimo ele ficou impossibilitado de entrar. Muitos deles, entendeu? Sexto ano também é maioria, né? Como você sabe que os meninos param mesmo no sexto ano. Maior índice de abandono (Técnica, grifo nosso).

Nesta conjuntura de fatores, a Orientadora 3 aponta que há ainda outro fator relevante que contribui na evasão escolar e está relacionada às condições de vida do adolescente. Ela reforça que, frente a essas condições a que os adolescentes são impostos,

não visualiza que eles reconheçam que é “preciso estudar pra ser uma pessoa melhor. Não, não tem. Por quê? Porque as situações do dia-a-dia ali são mais graves. Um falou comigo: mas eu não tenho tempo porque o tempo que eu tô na escola eu posso estar ganhando dinheiro” (Orientadora 3).

E, então, essa realidade da desistência e abandono escolar é reafirmada pelas Orientadoras, como um fato relevante, relacionado a todos os adolescentes que chegam para cumprimento da MSE. E, à vista disto, reforçam a desarticulação que deveria existir entre os órgãos de acompanhamento destes adolescentes, com as escolas, firmando e efetivando a rede de apoio e proteção, ora mencionada. Nessa linha, a Orientadora 1 exemplifica que “lá no meu território, [nome da escola], gente, aquela patrulha escolar está lá na porta de segunda a segunda, então, como se diz, a escola só chama a polícia. Aí você propõe um trabalho, a escola fica meio assim. É tanta burocracia, é tanto não que...” (Orientadora 1). E, como consequência deste descompasso da rede de apoio, lembra a Orientadora 2 que,

[por] não estarem na escola, aí acaba tendo muito tempo para ficar na rua, para encontrar, né, o que não precisa. Então eu acho assim fica muito fácil, fica muito vulnerável para eles se voltarem, se envolverem em alguma coisa, né, então aí vai pra sócio [MSE], aí já chegou o ponto de se envolver com alguma coisa, aí vai pra medida socioeducativa. Aí esse menino não está estudando, não está trabalhando e assim acaba que o único apoio, assim, sabe, a única coisa diferente que ele vai tá fazendo é a medida socioeducativa ali uma vez na semana, ou no máximo duas vezes, ou é só por quatro horas, ou só por oito horas, sabe assim... [...] E outra, a escola não está atrativa. Acho que tinha que mudar. Tinha que... (Orientadora 2, grifo nosso).

A partir desta discussão, a Técnica complementa, referente a esta ausência de efetividade de uma rede de apoio e proteção, que deveria ser garantida pelo poder público, que

muitas das vezes, [o Estado] não vê o adolescente como uma prioridade pra avaliação de saúde. A questão odontológica que é um dos encaminhamentos do PIA. A própria escola, muitas vezes, não... a gente não tem uma receptividade boa. Esporte, cultura e lazer, tá difícil [...]? Porque para o menino ir para a SEMEL ele não tem as prerrogativas que a SEMEL exige para que ele esteja lá. [...] Não consegue a profissionalização. Não consegue inserir em atividade esportiva do município, né? A não ser as atividades de luta que não exige isso, mas nem todo menino quer fazer luta (Técnica).

Ainda no sentido de demonstrar a lacuna existente nesta rede de proteção, que deveria se permear pela formulação de políticas públicas e pela articulação dos setores que deveriam garantir uma proteção integral destes adolescentes, a Orientadora 3

evidencia que, “de uma maneira ampla, não é pensado individualmente do que a gente ouviu aqui, [...]eu sinto que tem perdido muita força e que tem tornado uma coisa muito banal [a MSE]” (Orientadora 3, grifo nosso). Deste modo, reforça a Orientadora 2 que

[...] ali, no momento, pode até ter um impacto da gotinha ali [referindo-se aos atendimentos prestados], porque igual a gente fala é muito pouco tempo, não é uma coisa direcionada pra desenvolver o adolescente de verdade, eles não vão pra lá tipo... eles tão indo pra cumprir porque ali vai ter um trabalho direcionado pra ele, pra ele aprender realmente alguma coisa, pra ele realmente desenvolver alguma coisa ou pera aí não...esse adolescente vai vir pra cá, a gente vai estudar com ele, nós vamos ver quais que são as facilidades, não, mas ele tem problema na matemática, mas eu não quero saber se ele tem problema na matemática, se tem alguma coisa que ele goste de fazer pra gente ajudar ele desenvolver pra isso melhorar, ter impacto pra ele lá na vida, entendeu. Eu acho assim, acaba que o trabalho que ele não tem assim... sabe, não é direcionado pra ele, eu sei que ele vai... eu sei que é um impacto pra ele naquele momento, eu sei que ele passa por alguns momentos que ele possa ter uma reflexão... ou, puxa vida, eu poderia tá passando por isso aqui um dia, ou que eu posso ajudar pra resolver essa situação no momento, entendeu, mas eu acho que depois aquilo dissolve. É como se tivesse faltando um compromisso maior da rede [de proteção], tivesse faltando algo por trás, porque só aquilo, só a medida em si, sinceramente... é um trabalho voluntário que ele foi ali fez gostou, não gostou, se ajeitou, se afirmou, se é um dia, porque tem uns que teve com a gente lá 4h e acabou e aí? Se tivesse um por de trás disso né. (Orientadora 2, grifos nossos).

Constata, portanto, a Técnica, que a rede pública de apoio e de proteção

[...] é uma rede frágil ainda. Com bastante deficiência. A necessidade da intersetorialidade é grande, mas muitas vezes os setores não se acham corresponsáveis pela medida, entendeu? Então, a medida ela é pautada em uma incompletude, né? A gente precisa dos outros órgãos pra que funcione, mas a rede aqui no município ela tá começando... eu acho que a comissão permanente começa a ... a estimular isso. A provocar nos outros setores esse questionamento, né? Mas a rede não está tão eficiente quanto precisaria (Técnica).

Com efeito, estas questões terminam por se relacionar a seus papéis na trajetória dos adolescentes em cumprimento de MSE, refletindo os vínculos estabelecidos entre adolescentes e orientadoras socioeducativas. A este respeito, contaram como foi a experiência de receber adolescentes para cumprir MSE nas entidades ou órgãos que trabalhavam. Nesta lógica, a Orientadora 2 afirma que

[...] a gente viu uma porta de entrada pra eles, é pra pensar, até mesmo no futuro, pra pensar o que pode acontecer, despertar neles um pouco assim de olhar pro outro, de ajudar, de ver a vida de uma forma diferente então pra gente realmente foi, assim, muito compensador de tá recebendo eles e assim, mais gratificante ainda foi a gente saber, até pelos profissionais, que eles gostaram muito de ter participado como voluntariado, a gente vê a satisfação deles quando tá o que que eles estão fazendo a gente explica tudo sobre associação

como que é, e assim os profissionais que ficaram com eles assim bem direto, que são o pessoal lá dentro da cozinha, do armazém, ficaram muito satisfeitos, todos eles olhavam eles assim, nossa que maravilha e até mesmo a curiosidade, o que que esse menino fez né? Eu falei eu não sei, é uma coisa que eles chegam, a gente conversa e eu nem pergunto porque eles estão aqui, porque eu acho que a gente tem que receber com um olhar... se a gente quer que eles vejam a vida diferente a gente tem que receber eles diferente também, entendeu? E todos que passou com a gente lá, fizeram um trabalho que até surpreendeu, eram proativos, eram de ajudar, de perguntar. E, claro, que tem um ou outro que deixou de ir algum dia, teve um que a gente teve problema, que a gente teve que conversar aqui e tudo mais, mas assim em geral, eu posso falar assim que 90% a gente viu um menino diferente lá dentro da instituição. Não deu assim nem pra gente perceber, imaginar o porquê que eles estariam cumprindo aquela medida (Orientadora 2).

Evidenciando sua experiência, quando trabalhou com a MSE, a Orientadora 1 conta que

[...] já era uma prática do [nome do projeto] acolher, né, e lá eles se sentiam os mais importantes, porque a criançada elas acolhem tanto né, é tipo... o tio diferente, criança é sempre muito curioso, o que que esse tio novo, esse tio novo vem pra fazer uma atividade com vocês. Então a criançada acolheu eles com tanta espontaneidade e você vê que uns ficavam meio assustados, meio assim... com aquela vontade de apertar, de acolher, mas no primeiro momento com receio e depois era espontâneo, tanto eles, quanto as crianças, então foi assim uma experiência bem produtiva. Tive o mínimo de problemas possível, nunca tive problema, sempre eles respeitaram as crianças e as crianças respeitaram eles, eles ajudavam em tudo então eu nunca tive nada que desabonasse (Orientadora 1, grifo nosso).

Finalmente, também a Orientadora 3 conta sua experiência e suas relações, afirmando uma avaliação positiva. Conta que sua

[...] experiência foi bem produtiva assim também, porque na verdade eu tinha, assumia um cargo dentro do município e aos poucos nós tentávamos, na minha época, naquela época nós tentávamos estruturar e eu precisava de alguém pra me auxiliar, né? Então eu não tive essas experiências que vocês tiveram, porque os locais que vocês trabalharam ou trabalham, tinham essas oficinas, mais pessoas, o meu não tinha tantas pessoas diretamente assim, na verdade teve sim um menino, um ou dois, se não me engano, que eu recebi e que eles tiveram sim contato com os usuários que eu atendi porque eles eram diretamente que atendi porque eles auxiliavam lá na van e tal, mas os outros que ficavam comigo na sala me auxiliando era mais eu e eles. E foi uma experiência muito produtiva porque eles me auxiliavam bastante e dava pra perceber a responsabilidade que eles traziam, quando chegavam e falavam... nossa mas é aqui que eu vou ficar? É um setor assim mesmo? Tipo assim, não é igual filme que eu vou lavar, passar, lavar banheiro... E assim, no tempo que eu fiquei, eu conversava muito com eles, eu percebia assim esse impacto que eles sofriam quando chegavam e falavam assim: Nossa, é com essa moça que eu vou fazer? Tinha o impacto, é uma responsabilidade mesmo, aí quando eu explicava que trabalhava com pessoas com deficiência... nossa, mas é? Não sei o que, mas assim, foi uma experiência muito boa também. É... alguns não continuaram, aí por conta das questões da própria medida que eu não sei quais eram, porque eu também... assim, eu sabia porque as meninas me passavam

superficialmente, mas eu também não procurava perguntar e nem tinha interesse de perguntar: ah, o que que o fulano fez né. Eu sempre entendi que não é com esse intuito de quando você recebe um, identificar, querendo saber, apontar, enfim (Orientadora 3).

## **5 A TRAJETÓRIA DE VIDA DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MSE: A ANÁLISE DOS DADOS**

Como já mencionamos, para a análise de conteúdo definimos duas categorias: aspectos protetivos e aspectos desprotetivos na trajetória do adolescente. Por aspectos desprotetivos compreendem-se as lacunas existentes nas políticas públicas básicas que são direitos da criança e do adolescente, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), antes e depois de ingressarem na MSE, e pela ausência ou fragilização dos vínculos de afeto e cuidado na família. Já nos aspectos protetivos consideramos a efetividade de políticas públicas através de ações ou serviços que atuem ao encontro da promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, antes e depois de ingressarem na MSE, e, em relação à família, a existência de vínculos afetivos e de cuidado na trajetória de vida dos adolescentes.

Quanto à categoria dos aspectos desprotetivos, os dados nos mostram que ainda que os adolescentes mencionem boas relações familiares há, de modo geral, sobretudo através das falas das mães, aspectos que apontam desproteção. O primeiro que destacamos são algumas dificuldades relacionais das mães com os filhos, seja por considerarem que estes não gostam delas pela postura rígida ou por não terem uma relação de confiança estabelecida, pois, mesmo em situações extremas, os adolescentes não se reportam a elas para apoiá-los na solução dos problemas enfrentados (como a situação de violência policial). Os adolescentes mencionam uma boa relação, mas dizem que a mãe só briga, ou que a melhora se deu a partir da mudança de comportamento deles. Consideramos, nesse sentido, que tais aspectos são desprotetivos porque a segurança nas relações familiares é fundamental para a construção das bases necessárias para uma vida adulta saudável. Esta é a definição prevista no Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2008), que reafirma tal leitura destas relações.

No que tange aos demais membros da família, destacamos que as falas trazem a presença de fragilidades nos vínculos, evidenciados por um distanciamento, seja por não conversar com o padrasto que reside na mesma casa ou pela relação distante entre irmãos que não se envolvem nas questões uns dos outros. A literatura nos mostra que, na



adolescência, a família não tem mais o papel prioritário que ocupava na infância, pois ocorre, geralmente, a aproximação do adolescente com outros grupos sociais, como grupos de amigos, colegas de escola, dentre outros (FRANCISCO; GROPPPO, 2016; VYGOTSKI, 1996 *apud* ARPINI, 2003). Porém, quando esse distanciamento resulta em conflito entre o adolescente e a família, que finda em uma fragilização dos vínculos, como os identificados a partir da fala dos sujeitos de pesquisa, podem refletir situações de risco (OLIVEIRA, 2017), o que nos evidencia, novamente, aspectos desprotetivos nos fios familiares.

Ademais, as mães explicitam ausência da figura paterna na vida dos adolescentes, mesmo nos casos em que residem na mesma casa. Tal condição demonstra a fragilidade dos vínculos de cuidado e afeto, bem como a sobrecarga das mães nas funções de provisão e cuidado dos filhos. Tais configurações em que a mãe é a única referência foram evidenciadas também nos dados quantitativos, representando 34% dos casos. Neste sentido, lembramos que Galeazzi (2001) aponta que tais configurações apresentam maior empobrecimento e exclusão social, não se tratando aqui de dizer que são desestruturadas e sim que sofrem maior vulnerabilidade. E a vulnerabilidade, por si só, encaminha condições de desproteção.

Ainda na perspectiva da ausência paterna, temos, como realidade das três famílias entrevistadas (mães e adolescentes), pais que fazem ou fizeram uso abusivo de álcool ou outras drogas. Nos casos em análise, um pai estava internado em situação grave de cirrose hepática pelo uso excessivo de bebida alcoólica e o outro havia se suicidado em razão do uso de crack e isso resultou numa mudança de comportamento do adolescente e sua aproximação com o uso de drogas e a prática infracional. O uso abusivo de álcool e outras drogas pode fragilizar os vínculos familiares, sendo, inclusive, um dos aspectos considerados relevantes no diagnóstico de afastamento de crianças e adolescentes do convívio familiar, conforme apresentado no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e como orientação aos serviços de proteção social básica e especial na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009). E, é neste sentido, que a literatura nos mostra que a família pode ser um ambiente de violação de direitos e a afetividade entre seus membros é recente na história (ARIÈS, 1981; ENGELS, 2002).

Entretanto, compreendendo o papel da família, no que concerne à proteção de seus membros, é preciso lembrar que ela possui um duplo estatuto, pois além de proteger seus membros, precisa ser protegida pelo Estado (OLIVEIRA, 2017). Aqui impacta a percepção dos Orientadores Socioeducativos, de que houve um processo social de desimplicação da família em relação aos seus filhos, no qual a família passou a atribuir à escola a responsabilidade de educá-los, questão que potencializa a ausência de proteção dos adolescentes. Porém, é preciso relacionar, neste sentido, que as famílias encaminhadas para a MSE são majoritariamente de baixa renda, residindo em territórios de alta vulnerabilidade (VARGINHA, 2016) e compostas por negros, conforme identificamos na pesquisa quantitativa. Com isso, podemos afirmar que o processo de criminalização da pobreza, conforme nos descreveu Volpi (2015), e as expressões do racismo estrutural, denunciadas por Guimarães (2011), ficam evidentes. O território que compreende os bairros populares do Minha Casa, Minha Vida (de 0 a 3 salários-mínimos) passou 10 anos com apenas um equipamento público (CRAS 5) e somente em 2019 começou a contar com escola, creche e PSF, demonstrando que as barreiras de acesso e as vivências da periferia podem contribuir para a reprodução da criminalidade que extrapolam a capacidade protetiva das famílias (FRANCISCO; GROppo, 2016; SANTOS, 1979). É aqui, que, em contrapartida, a família busca na escola o alicerce para a formação e educação de seus filhos, que acaba por se caracterizar por esta desimplicação indiciada pelos orientadores. Percebemos, contudo, a existência de um ciclo em que a família, desprotegida, busca no ente público, caráter revestido pela escola, a educação que não conseguem oferecer a seus filhos, enquanto a escola, instituição coletiva que precisa da família para conduzir os processos educativo, espera desta uma maior participação que muitas vezes não acontece. Um dilema adicional para se refletir, porque interfere sobremaneira na trajetória de vida destes adolescentes encaminhados à MSE.

Ainda nesta relação com o Estado, as famílias evidenciam que, quando buscaram ajuda nos cuidados com os filhos, recorreram a equipamentos públicos, como o CRAS, para receber tal apoio. Contudo, ainda que os adolescentes apresentassem mudanças no comportamento e dificuldades na convivência escolar, todos foram tratados como questões psicológicas. Em um dos casos, inclusive, o profissional disse à mãe que seu

filho estava revoltado para chamar sua atenção, dado que evidencia despreparo e descontextualização por parte do serviço profissional do ente público, reforçando um aspecto desprotetivo na trajetória de vida destes adolescentes. Tais questões remontam à previsão que deve orientar as práticas e serviços públicos, de que a política pública de Assistência Social traz como matriz a centralidade do trabalho social com famílias, que visa a prevenção de situações de privação e/ou fragilização dos vínculos familiares e comunitários para que as vulnerabilidades não se agravem e gerem riscos pessoais e sociais (BRASIL, 2004; RODRIGUES, 2017).

Pensando ainda nos vínculos com a família, quando se trata de MSE, a participação da família é fundamental. O SINASE (2006) orienta que a família, assim como o adolescente, deve participar ativamente da construção do Plano Individual de Atendimento, em busca de alternativas que o ajudem a superar a prática infracional e garantir direitos sociais. Todavia, como se pode observar na fala dos sujeitos de pesquisa, esta participação fica limitada à mãe e há uma descrença por parte delas, pelo desgaste da relação, no trabalho proposto. Os relatos nos permitem perceber que não há uma crença de que o trabalho desenvolvido na aplicação da MSE possa contribuir com a construção de novos vínculos na vida do adolescente, transpondo-o para além da criminalidade. Inclusive, para realizar os encaminhamentos pertinentes, a equipe da MSE precisa fazê-lo de maneira gradual pela dificuldade de compreensão da família.

Por outro lado, quanto à desproteção do Estado, os estudos de Guimarães (2011) são corroborados pelas falas dos adolescentes entrevistados, que trataram com naturalidade as abordagens policiais por eles sofridas ao longo da vida. À luz do referencial trazido nesta pesquisa, percebemos que esta parcela da população permanece sendo a maior vítima da política de repressão do Estado, como orienta Jesus (2006), levando-nos a concluir que o recorte específico de adolescentes que chegam até as medidas socioeducativas (meninos, negros, periféricos) não representam, necessariamente, os que mais cometem atos infracionais, mas, sim, os que são mais abordados pela polícia e condenados pela justiça a cumprirem medidas socioeducativas (FRANCISCO; GROppo, 2016; GUIMARÃES A., 2004; GRUIMARÃES, 2011)

Outro aspecto desprotetivo nos vínculos com o Estado, e que se apresenta antes dos adolescentes ingressarem na medida socioeducativa, é que estes se encontravam, em

sua maioria, fora do ensino regular. As famílias entrevistadas vivenciaram situações desgastantes com as escolas, conforme denunciam os dados, de modo que, dentre os motivos da evasão escolar, apresentados tanto pelos adolescentes, quanto por familiares, o mais frequente foi a expulsão. Porém, cabe analisarmos que não é permitido em lei (BRASIL, 1990) que um aluno seja expulso de uma instituição de ensino regular. Este dado nos leva à reflexão de que a relação da escola com os adolescentes e suas famílias se mostra desprotetiva, ratificando o que nos apresenta a teoria de que a escola exerce, muitas vezes, um papel segregador e discriminatório, sobretudo com aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizado e indisciplina, pois a escola tem resistência a aceitar a diversidade de alunos que seu caráter universal prevê (BRASIL, 1988), agindo de maneira repressiva e moralista (ARPINI, 2003; LEGNANI, 2009 *apud* ZANELLA, 2010; PEREIRA, 2013; SUDBRACK, 2009 *apud* ZANELLA, 2010).

Além do mais, analisando os encaminhamentos realizados após a construção do PIA, todos os entrevistados apresentaram a profissionalização e/ou trabalho como uma alternativa necessária ao adolescente, porém permeado por barreiras. Este dado nos direciona à análise de que a aplicação da MSE não consegue, sozinha, profissionalizar e alocar os adolescentes em postos de trabalho. Isto nos leva à reflexão de que, tanto se o trabalho precoce se apresenta como uma alternativa a famílias das classes populares, como nos mostrou Arpini (2003), quanto se é a adolescência a fase que prepara o sujeito para a vida adulta, como é possível fazê-lo sem escolaridade e a devida profissionalização? Quais os trabalhos que estarão disponíveis a estes adolescentes? Como nos apontou Toledo (2007), o sistema capitalista provocou o retardo deste ingresso no mundo do trabalho por requerer maior preparação com altos índices de exigências para ingresso, o que, em contrapartida, amplia as possibilidades de aproximação com atos que colocam esse adolescente em conflito com a lei. Deste modo, há desproteção do Estado em relação a estas famílias e adolescentes, no que se refere ao acesso à escola e profissionalização, porque medidas mais efetivas, assim como políticas públicas específicas para o público juvenil deveriam estar na pauta e agenda dos entes estatais.

Em relação ao PIA, podemos trazer aqui o conceito de incompletude institucional, que tem centralidade nas medidas socioeducativas, sobretudo naquelas de privação de liberdade. A incompletude institucional constitui-se na necessidade do local de prestação

de serviços, ou seja, da execução da MSE, articular-se com as demais políticas sociais e públicas e com os recursos da comunidade, a fim de não centralizar toda a oferta de serviços no local onde o adolescente cumpre sua medida (FROEMMING, 2016). Não obstante, o que percebemos, a partir das falas, é que há uma limitação de serviços disponíveis para receberem estes adolescentes, que muitas vezes não correspondem às exigências dos locais que ofertam outros serviços, isto é, instituições profissionalizantes impõem critérios de níveis de escolaridade, de habilidades técnicas, dentre outros, que não são compatíveis com as possibilidades atinentes aos encaminhamentos da MSE, porque tais encaminhamentos têm em conta exatamente a condição atual do adolescente. Esse processo de incompletude institucional deixa de ser garantido, pelo vazio de parcerias articuladoras, que promoveriam a aquisição destas novas habilidades, deste novo nível formativo. Reitera-se, novamente, um aspecto de desproteção à trajetória do adolescente, mesmo este já estando em cumprimento da MSE.

Além disso, foi possível identificar que há uma sobrecarga sobre a execução da MSE, havendo a expectativa de ser esta ação que vá garantir todos os direitos àquele adolescente e sua família. Entretanto, isolada, a MSE não pode ser capaz, em nosso entendimento, de reparar anos de ausência de proteção, além de não ser possível desconsiderar a lógica de desigualdade à qual estão submetidos, evidenciada nos dados quantitativos que caracterizam estes sujeitos, tanto quanto por seus relatos. Assumimos, portanto, que a MSE deve ser uma das ações que garantam a provisão dos direitos básicos de crianças e adolescentes, afiançados pelo ECA com absoluta prioridade (BRASIL, 1990), mas de modo articulado e referenciado a outros serviços e ações protetivos.

Nesta lógica, a necessidade de realizar tantos encaminhamentos evidencia também uma faceta da desproteção, pois se há deficiência em tantas áreas da vida do adolescente, ou seja, há necessidade de encaminhamento à área da saúde, da educação, do esporte, dentre outros, é porque tais direitos não foram garantidos até que o adolescente chegasse na MSE. Assim, balizados no que Groppo (2018) define como “paradigma da inclusão”, é preciso considerar que estas práticas socioeducativas podem se fundamentar, não no processo de transformação da realidade, mas, antes, no condicionamento dos adolescentes ao seu pertencimento, questão que aponta para possibilidade outra de se

perpetuar o *status* de desproteção nos vínculos estabelecidos na trajetória de vida dos adolescentes que chegam para cumprimento da MSE.

Ademais, mesmo após o ingresso na MSE e a obrigatoriedade de incluir o adolescente no sistema escolar, há uma dificuldade em garantir vaga para os adolescentes, como denunciam os profissionais sujeitos desta pesquisa. Logo, se a MSE precisa trabalhar de maneira articulada às demais políticas públicas e sociais, com vistas a garantir que o adolescente tenha acesso aos direitos básicos, e um direito tão fundamental nesta fase da vida que é frequentar a escola, é possível concluir que tal objetivo não pode se efetivar. Assim, as desigualdades são acentuadas ao limitarem mais uma vez as oportunidades destes adolescentes, mesmo estando ele na execução da MSE.

Uma outra questão que surge em relação às MSE é o tempo que leva desde a apreensão do adolescente até a determinação de uma MSE, que, de acordo com as entrevistas, já chegou a 4 anos. Tal situação representa um prejuízo ao adolescente, no que se refere ao caráter educativo da MSE, no sentido de que não será possível definir o caráter pedagógico da medida. Essa questão nos leva a refletir sobre como ela irá responsabilizá-lo por algo que, dependendo do tempo passado e da natureza do ato, o adolescente sequer conseguirá lembrar e, portanto, relacionar a sanção ao ato por ele cometido? O que ocorre, portanto, é mesmo a perda de seu caráter pedagógico, que deveria ser a natureza da ação, como apontado pelo SINASE (2006).

Além disso, vimos que foram aplicadas medidas de PSC de 8 horas, ou seja, o adolescente será encaminhado para o serviço comunitário que deverá ser cumprido dentro dessas 08 horas. Todavia, se o SINASE (2006) e a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009) preveem um acompanhamento sistemático, cabe-nos questionar como isso poderia se efetivar em tão pouco tempo? Como uma medida desta natureza, em tão curto período temporal, poderia restabelecer os vínculos protetivos estabelecidos com este adolescente? Um exemplo disso está expresso em uma entrevista em que a mãe afirma que compareceu no CREAS apenas uma vez e o único encaminhamento que recebeu foi para acompanhar o filho no local da PSC. Poderiam, tais decisões, impactar as vidas e trajetórias deste adolescente e de sua família? Neste sentido, retomamos o objetivo da aplicação de medidas socioeducativas, que é buscar a responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado por ele, de forma

educativa. A partir desta conscientização e responsabilização, o estado prevê seu acesso, e de sua família, a políticas sociais básicas, na área da saúde, educação, esporte, lazer, cultura, convivência familiar e comunitária saudáveis, segurança pública, trabalho e profissionalização, dentre tantas outras possíveis, por meio do envolvimento de todos os setores, ou seja, do público e do privado, da família e da comunidade (SINASE, 2006). Este é o caminho proposto (SINASE, 2006) para que se contemple um atendimento mais integral.

Não obstante, ainda que os aspectos desprotetivos sejam muitos e tenham raízes profundas, para além dos desafios que se apresentam há possibilidades nas relações familiares, bem como na oferta de serviços pelo Estado, que denotam aspectos que consideramos protetivos, ratificados nos dados da pesquisa.

O primeiro destaque que trazemos estão nos vínculos familiares, que apesar dos aspectos desprotetivos ora indiciados, muitas vezes se mostraram protetivos pela presença de afeto. A fala dos sujeitos reitera, como mencionado nas entrevistas, vínculos fragilizados, conflituosos, mas com presença de afeto e preocupação. Assumimos que esta consideração não é contraditória à anterior, pois é possível que coexistam aspectos protetivos e desprotetivos, em um mesmo vínculo social estabelecido, na trajetória de vida dos adolescentes, porque, como nos mostra o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, a família é “referência de afeto, proteção e cuidado, nela os indivíduos constroem seus primeiros vínculos afetivos, experimentam emoções, desenvolvem a autonomia, tomam decisões, exercem o cuidado mútuo e vivenciam conflitos” (BRASIL, 2008, p. 31).

Posto isso, podemos salientar as situações em que as famílias mostraram que se sentem responsáveis pelos adolescentes. Exemplos dessa preocupação enquanto aspecto protetivo reside em narrativas como as que indicamos neste trabalho: chamar os adolescentes na rua, quando percebiam que estavam em companhias que as mães consideravam inadequadas, ou quando a mãe decidia que o filho terminaria de cursar o segundo grau, mesmo que ela tivesse que ir com ele na escola todos os dias. Além disso, ainda que desacreditadas, as famílias acompanharam seus filhos na medida socioeducativa e demonstraram alegria com suas potencialidades sendo desenvolvidas. Este dado, inicialmente, revela a transposição da representação social da MSE por estas

famílias, passando de uma condição inicial de descrença para um sentimento de gratificação com o desenvolvimento dos filhos.

Os referenciais utilizados neste trabalho nos apontam que a família como instituição não surgiu como um ambiente de proteção e cuidado (ARIÈS, 1981) e a despeito das muitas configurações existentes, atualmente, é a existência de vínculo que garante a definição de grupo familiar (OLIVEIRA, 2017). Neste sentido, a existência deste vínculo é percebida, também, em relação a alguns outros membros da família e à família extensa: é percebida no adolescente que gosta de ir para a roça com o avô; na irmã mais velha que acompanha a mãe quando ela precisa buscar o filho na delegacia e o aconselha a sair da criminalidade. As políticas de proteção à família, como é o caso da Assistência Social, buscam através do trabalho social com famílias o fortalecimento destes vínculos familiares e comunitários, porque acredita que a família apresenta relações complexas e de vulnerabilidades, mas portam a potencialidade de se reorganizarem e construir novas formas de relações (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008).

No que se refere aos aspectos protetivos na relação do adolescente com o Estado, identificamos, inicialmente, o acolhimento das políticas públicas. A despeito de todo o processo de esgarçamento dos vínculos entre adolescentes e suas famílias com a escola, quando esta última se mostrou interessada em acolher o adolescente, cumprindo seu papel educativo para além da transmissão de conhecimento (PEREIRA, 2013), não desistindo dele apesar dos atos de desinteresse e indisciplina, houve uma resposta positiva por parte da família e do próprio adolescente. Despertou, inclusive, o desejo de continuar os estudos e a mesma professora que ele respondia, não obedecia e desrespeitava o elogiou e disse que estava feliz em vê-lo usando um uniforme do banco em que estava estagiando. Deste modo, é notório que quando a escola cumpre esta função contribui com a construção da autonomia e pertença do adolescente, como nos orienta Arpini (2003).

No que se refere à execução das medidas socioeducativas, o primeiro aspecto protetivo que identificamos foi a compreensão pela equipe acerca dos objetivos da MSE, que coadunam com o caráter pedagógico que as legislações voltadas ao adolescente em conflito com a lei trazem (SINASE, 2006; BRASIL, 1990) e a perspectiva de garantir os objetivos elencados na prestação do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em



Cumprimento de Medidas Socioeducativas de LA e PSC, pois garantiram o acesso a outros serviços e programas socioassistenciais e de políticas públicas setoriais através dos encaminhamentos que foram realizados. Além disso, foram construídas alternativas de (re)construção de projetos de vida visando a ruptura com a prática infracional e outro aspecto bastante relevante foi a ampliação do universo informacional e cultural (BRASIL, 2009).

Tais objetivos se concretizaram através da realização do grupo de apoio aos familiares (BRASIL, 2009; SINASE, 2006), pois é papel da equipe de execução das MSE e do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de LA e PSC o oferecimento de apoio e orientação às famílias. Além disso, como já mencionamos, a Assistência Social trabalha na perspectiva da centralidade sociofamiliar, ou seja, todas as ações desta política pública são voltadas para o fortalecimento e autonomia dessas famílias. Nesta perspectiva, quando pensamos na execução da MSE de LA e PSC, pensamos na intervenção da Assistência Social (BRASIL, 2009), e se evidencia a relevância da troca de experiências e até mesmo da formação de novas redes de apoio, permitindo a formação de novos laços, com a obtenção de novas amizades. Reflete-se, assim, o caráter protetivo da MSE.

Destaca-se, também, que ao serem encaminhados para a PSC, foram consideradas a habilidade e o interesse dos adolescentes, durante a construção do PIA. Houve assertividade nestes encaminhados, expressos nas falas dos adolescentes, familiares e orientadoras socioeducativas, o que demonstra tanto a perspectiva de abrirem novas possibilidades e realidades a estes adolescentes, quanto no que se refere à ressignificação do ato infracional, tal como orienta o SINASE (BRASIL, 2012).

Também o vínculo positivo estabelecido com os orientadores e com outras pessoas no local de PSC se apresentou como aspecto protetivo. Quando o adolescente estabelece o vínculo com o OSE, há mais oportunidades de que este se entenda também ao responsável pelo adolescente, o que fomenta a perspectiva trazida pelo ECA (BRASIL, 1990), de que é dever da família, do Estado e da sociedade zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, tornando essa rede de proteção mais integral.

Por fim, como já mencionamos, apesar de termos identificado mais aspectos desprotetivos, a presença de aspectos protetivos demonstra que há possibilidades de

intervenção junto aos adolescentes de cumprem medidas socioeducativas. E é exatamente por haver esta presença, ainda quem em menor porção, que os fios que vinculam o adolescente ao Estado e à família não podem ser entendidos como vínculos rompidos e, portanto, podem e devem ser fortalecidos, para garantir-lhes um desenvolvimento mais protetivo. É preciso a ampliação e fortalecimento em torno da incompletude institucional da MSE, para que sejam dadas oportunidades a adolescentes e seus familiares, como requisito para que cada ente que constitui a trajetória de vida destes adolescentes reconheça e assuma seus devidos papéis.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão “o fio da meada” surgiu durante a revolução industrial, quando máquinas que faziam tecidos necessitavam da manipulação da mão humana, no suporte para o rolo de fios (meada). O operário se responsabilizava por pegar a ponta do fio (o fio da meada) e colocar na posição exata em que a máquina o puxaria para fabricar o tecido. Isso exigia concentração, e, como os rolos passavam um por vez, a uma velocidade considerável, às vezes o operário perdia o “fio da meada” por falta de concentração ou cansaço, devido às exaustivas jornadas de trabalho<sup>21</sup>.

Essa analogia está presente na linha argumentativa deste trabalho. Em sua construção, buscamos compreender a trajetória do adolescente em conflito com a Lei na perspectiva dos vínculos sociais, e vem daí a ideia do fio da meada, pois antes de compreender o papel das medidas socioeducativas consideramos importante saber como este adolescente chega para cumprir esta determinação e quais os laços, os fios, ele traz em sua história e as possibilidades que, então, a MSE apresenta a ele e sua família.

O questionamento que buscamos responder se referiu à trajetória de vida dos adolescentes encaminhados para o cumprimento de medidas socioeducativas, ou seja, se esta trajetória evidencia desproteção, anteriormente à execução dos atos infracionais e da própria aplicação da medida socioeducativa.

Em resposta a esta pergunta apresentamos dados quantitativos evidentes de uma carência estrutural. A literatura nos mostra que essa marginalização vivenciada por este adolescente não é recente, no momento em que cumpre sua MSE. É anterior e se naturaliza ao longo do tempo. As falas dos sujeitos reforçam os dados quantitativos e ratificam os estudos que encontramos na literatura ao nos mostrarem que as famílias não têm o mínimo de acesso e de garantias de condições adequadas para oferecer a proteção que se espera aos adolescentes. Deste modo, como culpabilizá-los pelos atos infracionais, descontextualizados dessa realidade vivida? A responsabilização é importante, evidentemente, mas é preciso que todos os entes envolvidos em sua trajetória de vida

---

<sup>21</sup> Fonte: Site Reddit Brasil. Disponível em: [https://www.reddit.com/r/brasil/comments/8abb11/qual\\_a\\_origem\\_da\\_express%C3%A3o\\_perdeu\\_o\\_fio\\_da\\_meada/](https://www.reddit.com/r/brasil/comments/8abb11/qual_a_origem_da_express%C3%A3o_perdeu_o_fio_da_meada/). Acesso em: 2 set. 2020.

sejam incumbidos de assimilarem seus devidos papéis neste processo de formação do adolescente.

A medida socioeducativa, por si só, não pode ser entendida como salvadora da condição de conflito com a lei a que remete o adolescente. O Estado precisa verificar seu papel para apoiar primeiramente as famílias, para que elas tenham condições de oferecer a proteção aos adolescentes, evitando que cheguem ao ponto de entrarem em conflito com a lei e cumprirem MSE. Contudo, se chegarem até a MSE, que ela não seja a única ação protetiva efetiva, após toda uma trajetória de acúmulos de desproteção, quer dizer, que haja interlocuções, parcerias e articulações efetivas entre setores, órgãos e serviços.

Famílias precisam proteger seus filhos. Famílias precisam ser protegidas pelo Estado. Estado e famílias precisam, cada qual, assumirem seus papéis para haver maior proteção na trajetória de vida dos adolescentes. Assim, o que buscamos evidenciar nas análises, é que a MSE deve compor, portanto e de fato, uma rede de apoio e proteção que seja concreta e efetiva, constituída por diferentes setores e serviços, para ser possível atender às necessidades dos adolescentes, em sua integralidade.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARPINI, D. M. **Violência e Exclusão**: adolescência em grupos populares. 1. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, J. C. O. A Constituição de 1937 e a ditadura estadonovista. **Conteúdo Jurídico**, 12 maio 2017. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo, a-constituicao-de-1937-e-a-ditadura-estadonovista,589034.html>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.242 de 3 de janeiro de 1921**. Fixa despesas gerais para os Estados Unidos do Brasil par ao exercício de 1921. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-4242-3-janeiro-1921-568762-publicacaooriginal-92098-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 2848 de 7 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 7 dez. 1940. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 6697 de outubro de 1979. Código de Menores. **Diário Oficial da União**, 11 out. 1979. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária – CONANDA**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Plano\\_Defesa\\_CriançasAdolescentes%20.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf). Acessado em: 25 maio 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional Dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília, DF: MDS, 2009.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF: MDS, 2004.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **NOB-RH/SUAS: anotada e comentada**. Brasília, DF: MDS, 2011.

BRASIL. Lei Federal 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_at\\_2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_at_2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Levantamento anual do Sistema Socioeducativo: SINASE 2012-2017**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/wp-content/uploads/2016/05/levantamentoanualdosinase2017.pdf> . Acesso em 13 ago. 2020.

BUENO. J. G. S. Função Social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, 2001.

CHIAPETTI. R. J. N. Pesquisa de campo qualitativa: uma vivência em geografia humanista. **GeoTextos**, v. 6, n. 2, dez. 2010.

DINIZ, D. Quase 100 anos depois nós esquecemos Bernardino, nós não contamos sua história. **Entrevista concedida ao Portal Brasil**, 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/07/201cquase-100-anos-depois-nos-esquecemos-bernardino-nao-contamos-sua-historia>Luíza01d . Acesso em: 29 jun. 2018.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 4. ed. São Paulo: Editora Escala, 1891.

ENGELS, F. **A Origem da família, da propriedade Privada e do Estado**: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 1

FRANCISCO, J. C; GROppo, L. A. Adolescência(s) e juventude(s): considerações a partir de uma coexistência legal. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, 2016.

Freyre, G, **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 481 ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FROEMMING, C. N. **Da seletividade penal ao percurso punitivo**: a precariedade da vida das adolescentes em atendimento socioeducativo. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

GALEAZZI, I. M. S. Mulheres trabalhadoras: a chefia da família e os condicionantes de gênero. **Revista Mulher e Trabalho**, v. 1, p. 61-68, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2005.

GROppo, L. A. *et al.* **Juventude e práticas socioeducativas**. Alfenas: UNIFAL-MG, 2018.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

GUIMARÃES, A. Dilemas da vivência da juventude negra no Brasil. *In*: PAPA, F. C.; FREITAS, M. V. (org.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011. p. 307-319.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 1. ed. São Paulo, 1936.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)**. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e> . Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/varginha/panorama> . Acesso em: 16 jun. 2018

INSTITO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

INSTITO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeções da População**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 19 abr. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2019**. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em: 3 maio 2020.

ITO JUNIOR, J. C. A evolução do direito da criança e do adolescente. *In*: ADIMARI, Maria Fernandes; PAES, Paulo Cesar Duarte; COSTA, Ricardo Peres da. **Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE**: formação continuada de socioeducadores. Campo Grande, MS: UFMS, 2014.

ISUANI, E. A. **The State and social security policies toward labor**: the Argentine case. [S. l.]: University of Pittsburgh, 1979. cap. 1.

JESUS, M. N. **Adolescente em conflito com a lei**: prevenção e proteção integral. Campinas: Savanda, 2006.

JOST, M. C. **Por trás da máscara de ferro**: as motivações do adolescente em conflito com a lei. Bauru: Edusc, 2006.

KALOUSTIAN, M. (org.) **Família brasileira a base de tudo**. Brasília: Unicef; São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, A. F. M. L. **A proteção social produzida pela família aos adolescentes em situação de conflito com a lei**: limites e possibilidades. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MARTINS, P. O. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Revista psicologia**: reflexão e crítica, Brasília, DF, v. 16, n. 3, 2003

MENESES, E. R. **O ministério público e as medidas socioeducativas**: uma reflexão jurídico-pedagógica. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.



MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIOTO, R. C. **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. London: Sage Publications, 1997.

NEDER, G. **Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONU/BR). **Adolescência, juventude e redução da maioridade penal**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/06/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde do jovem: um desafio para a sociedade: relatório de um Grupo de Estudos da OMS sobre Jovens e Saúde para Todos**. Geneva: WHO, 1986.

OLIVEIRA, A. C. O. Famílias, cuidados e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 195-208, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/780-Texto%20do%20artigo-1658-1-10-20170601.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PEREIRA, S. E. F. N. **Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar**. Aconchego, DF, 2013. Disponível em: <http://acolhimentoemrede.org.br/site/wp-content/uploads/2016/08/Artigo-sobre-a-REDE.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

PEREIRA, C. M. S.; SCHIMANSKI, E. A família homoparental: uma adaptação ou uma contraposição à norma? *In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES*, 2012, Niterói RJ. **Anais [...]** Niterói: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 2012

RODRIGUES, L. **Performances do vínculo na Política de Assistência Social: um objeto múltiplo**. 2017. 126 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS. M. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1979.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2015.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Rev. Educação e Filosofia**, Uberlândia, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/29099-Texto%20do%20artigo-168500-1-10-20171128%20(1).pdf . Acesso em: 21 maio 2020.

SZYMANSKI, H. Teorias e “teorias” de famílias. *In*: CARVALHO, M. C. B (org.). **A família contemporânea em debate**. 3. ed. São Paulo, 2000.

TOLEDO, A. F. **Adolescência e subalternidade**: o ato infracional como mediação com o mundo. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VARGINHA (MG). Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Social (SEHAD). **Diagnóstico situacional do município**. Varginha, MG: SEHAD, 2012.

VARGINHA (MG). Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Social (SEHAD). **Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo de Varginha – MG: 2017-2027**. Varginha, MG: SEHAD, 2017.

VARGINHA (MG). Lei Municipal nº. 4.724 de 27 de novembro de 2007. Instituiu o Programa de Atenção ao Adolescente Integrado no município de Varginha-MG (PAAI). **Varginha**: órgão oficial do município, 27 nov. 2007. Disponível em: [https://varginha.mg.gov.br/portal/leis\\_decretos/549/](https://varginha.mg.gov.br/portal/leis_decretos/549/). Acesso em: 28 maio 2018.

VARGINHA (MG). Lei Municipal nº 5.563 de 23 de maio de 2012. Instituiu o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo (SIMASE), nas modalidades de medidas socioeducativas de LA e PSC, destinado a adolescentes em conflito com a lei no município de Varginha, MG. **Varginha**: órgão oficial do município, 23 maio 2012. Disponível em: [https://varginha.mg.gov.br/portal/leis\\_decretos/8596/](https://varginha.mg.gov.br/portal/leis_decretos/8596/). Acesso em: 28 maio 2018.

VARGINHA (MG). **Convênio nº 019/2006**. Celebrado entre a Prefeitura de Varginha, MG e o Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – CDCA. Varginha, MG, 2006.

VERONESE, J. R. P. **Interesses difusos e direito da criança e do adolescente**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

VOLPI, M. (org). **O adolescente e o ato infracional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível? **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 3, p. 4-22, 2010.

## APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas

### Roteiro de Entrevistas

#### A) Adolescentes

Perguntas para entrevista semiestruturada:

- 1) Como você chegou na MSE?
- 2) Você já cumpriu alguma outra MSE antes?
- 3) Antes da MSE já foi apreendido (levado para a polícia civil) alguma vez?
- 4) Como é sua relação com a sua família?
- 5) Como é sua casa? Quantas pessoas moram nela? E como é seu bairro?
- 6) Fale um pouco sobre o seu dia. Você frequenta a escola? Faz algum esporte?
- 7) Como foi a construção do PIA? Você foi encaminhado a quais lugares e porque por quê? O que achou disso?
- 8) Para você, o que significa cumprir uma MSE?
- 9) Estar na MSE alterou alguma coisa na sua vida?

#### B) Grupo Focal

Questões para nortear o grupo focal:

- 1) O que são vínculos sociais?
- 2) Qual a importância do vínculo na vida do adolescente?
- 3) O adolescente chega até a MSE ou a PSC com os vínculos fragilizados? Com o quê e com quem?
- 4) O adolescente precisa de uma rede de apoio? Que rede é essa?
- 5) A MSE/PSC contribuiu para a vida do adolescente? De que maneira?

#### C) Famílias:

- 1) Como seu filho chegou até a MSE?
- 2) Como você avalia que é a relação sua com seu filho? E dos demais membros da família?
- 3) Você considera que precisou de apoio com seu filho? E você teve esse apoio?
- 4) Seu filho está frequentando a escola?
- 5) Como é sua relação com a escola? Ou como foi sua relação?
- 6) Como você avalia a MSE que seu filho cumpre?
- 7) O que mudou na vida dele com a MSE?

## APÊNDICE B - Descritores/ Subcategorias de Análise

### Acolhimento das políticas públicas:

Minha mãe falou para a [psicóloga] que eu estava doidinho atrás de um serviço de menor aprendiz, aí procuramos, procuramos. Eu tinha alguns cursos já. Aí quando vê a [orientadora] me falou que tinha uma vaga lá no [menciona o banco]. Eu mandei meu currículo pra ela e ela encaminhou. Aí me chamaram para a entrevista e eu fui. A [orientadora] me ajudou porque ela fez a entrevista comigo. Vamos supor, ela falava que talvez eles iam me perguntar isso, aí eu falei, entendeu? A [orientadora] me ajudou muito (Lucas, grifos nossos).

As orientações pra família é dessa forma. Normalmente a gente é... é... tem o grupo de pais que atende esses pais também em grupo pra que o objetivo seria pra que um pudesse falar de sua experiência pro outro, né? E eles sentem apoiados com isso por conta de... até mesmo muitas vezes a família que tem um adolescente em ato infracional se sente muito sozinha também, né? É pra poder também se fortalecer. E poder saber que as vezes o que um... a outra família tá vivendo... a experiência a forma como tá lidando. Isso pode ajudar um ao outro.

Então, pra onde o adolescente vai, primeiramente a gente atende o adolescente pra ver quais as habilidades, pra onde a gente pode mandar. Onde esse adolescente possa desenvolver suas habilidades. Então, não é cumprir um trabalho. E não vai pra um local pra ajudar na força de trabalho daquele local, não. Então, quem tá recebendo sabe que não é uma força de trabalho. É alguém que vai ser ajudado por aquela instituição, por aquele local, né? Então, de acordo com a habilidade de cada adolescente. Onde a gente percebe também que ele vai se adaptar melhor. Que ele vai ficar num ambiente protegido, né? Que aquela tarefa vai fazer com que ele pense, reflita um pouco mais. Se desenvolva como pessoa. Então, o caráter é muito mais... quando a gente imagina encaminhar um menino a gente imagino muito mais a questão pedagógica mesmo do que a questão punitiva.

Quando eu falei que a questão da medida é mas pedagógica do que punitiva, isso é mais no olhar nosso enquanto profissional. Pro adolescente, ele entende que aquilo ali, ele tá cumprindo uma ordem judicial. E ele tem que entender assim, né? Muitas das vezes ele até se surpreende, gosta de onde está (o que é um bom sinal quando isso acontece), a gente vê que acertou e que é esse mesmo o caminho. (T1)

Ele tomou duas bombas, aí depois fizeram aquela sala [telesala], aí no último ano, ele fez dois anos, aquilo lá ajudou muito ele, ele deu uma melhorada ali, do comportamento. Aí ele começou a dar uma melhorada que ele viu que eles estavam tentando resgatar ele, aí, aconteceu esse episódio porque eu falava para ele que ele estava assim, via que os meninos estavam fazendo coisa errada. “Mas eu não tenho nada com isso”. Mas eu falava para ele: uma hora você estará perto, você vai ser... foi o que aconteceu, né? Ele voltou, ele ficou mais calmo, voltou para a escola. Ele viu que as coisas podiam acontecer, né? Porque antes ele tinha tudo, tipo assim, via os meninos fazerem... num sei se ele achava bonito, mas assim, nesse ponto ele nunca teve não. Tudo que ele chega aqui em casa eu pergunto, mas aí teve o negócio dessa moto que ele envolveu. Mas aí depois disso que ele começou a ficar, mas na escola ele sempre foi [...] (Mãe 3)

Não, ali no [nome da escola] eu falo para ele, todos os dias. Nossa, nós temos que rezar muito para aquelas professoras porque elas... eu falava... eu cheguei... eu cheguei a tirar ele da escola. Cheguei e tirei. Falei ele não vai na escola mais porque eu num aguento mais ir lá na escola. Porque dá impressão que eu não estava fazendo nada, né? Mas eu estava. Mas elas hora nenhuma... ela falou: não... aí eu tirei em um dia, o pai dele foi lá e pôs no outro. Aí falou, não, ele vai ficar porque nós não achamos vaga. Ele voltou para a escola e esses dias mesmo ele falou pra mim: Nossa, a dona me chamou para ir lá porque ela... ela vê eu com o uniforme da onde trabalho, mãe, e fala que nem acredita que depois... que eu melhorei muito. Aí eu falei: aí você fala pra ela. Não, eu falei para elas que a senhora reza para elas todo dia. Porque foram elas, se fossem outras... não sei, se fosse outra escola... que tivesse expulsado ele, entendeu? Apesar que eu acho que ele só respondia, nunca assim... fez coisa mais... ele... nossa, fazia muita coisa... era muito... tinha muita reclamação. A escola me ajudou (Mãe 3).

Sempre, sempre chamava. Sempre quando na primeira entrevista eu ficava com o contato da mãe, telefone e tudo e sempre quando via alguma, percebia alguma coisa diferente sempre as vezes entrava em contato. (Orientadora 1)

É a primeira coisa que eu falo com eles: não, nós vamos voltar a estudar. Vamos cê sabe por que? Cê não pode pensar no dia de hoje, você tem que pensar no amanhã. Daqui um ano onde você vai querer tá? (Orientadora 2)

### Barreiras das políticas públicas

Ultimamente está demorando um... nossa... difícil. Mas com as audiências coletivas isso diminuiu um pouco, né? Então está demorando, às vezes, em torno de seis, sete, oito meses nesse momento. Mas já teve momentos que demorava muito mais, né? Nós já pegamos meninos com a diferença de quatro anos. O menino tinha cometido aos 14 anos e chegou na medida depois dos 18. Já tinha completado dezoito. Muito tempo, né? [...] Algumas das vezes eu tenho a sensação que ela [a MSE] é executada porque tem que ser executada. Uma política que o CREAS tem que oferecer, mas, assim, um investimento maior... não é uma política que chama a atenção... não é, né? É uma política que, muitas das vezes, tem que romper barreiras. Nadar contra essa correnteza mesmo, né? (Técnica).

Ah... sim... com a saúde com a cultura, né? E... E... sim. Sim. Se for pra gente pensar muito a nível de órgãos do Estado sim. (Técnica)

Às vezes, [o adolescente em MSE] questiona mesmo: eu vou voltar? Mas a minha idade... mas eu tenho que estudar a noite. Às vezes a dificuldade de estudar a noite. A maioria que eu converso eu percebo que a escola está nesse imaginário de uma possibilidade, mas uma dificuldade grande de estar dentro da escola por inúmeros fatores, entendeu? Mas parece que a escola não está fora dele. Não sei se eu fui clara. Eu percebo isso nos meninos, sabe? [...] A maioria como está há muito tempo fora da escola eles mesmos já chegam falando da possibilidade do EJA, né? É... aí o que acontece? O encaminhamento. A dificuldade de ir para aquela turma de EJA no momento que chega pra medida. Então, muitas das vezes, não tem como ele entrar numa turma de EJA porque ele não fez... igual esse ano aconteceu muito isso: ele não fez o sexto e o sétimo e aí o primeiro semestre seria sexto e sétimo. O segundo semestre oitavo e nono. E daí, como ele não tinha feito o sexto e o sétimo e não tinha como entrar, não tinha turma de sexto e sétimo ele ficou impossibilitado de entrar. Muitos deles, entendeu? Sexto ano também é maioria, né? Como você sabe que os meninos param mesmo no sexto ano. Maior índice de abandono (Técnica, grifo nosso).

“de moto, mas assim, parado normal né, andando normal e aí encosta ali, pedia documento da moto, habilitação e liberava normal, poucas vezes, mas já parou” (Lucas)

“já, porque eles desconfiavam, né? Abordagem mesmo normal deles” (Luiza)

depois dos 12 anos ele começou a me dar muito trabalho na escola. Trabalho assim, de falta de educação com a professora, entendeu? Não respeitar. Se ele não quisesse assistir aula ele saía, nesse tipo. Mas assim, de roubar, de pegar nada, nunca. Mas igual ele falou pra mim: mãe, eu sabia, mas eu não tinha nada com isso, entendeu? (Mãe 3).

Muitas das vezes, [o Estado] não vê o adolescente como uma prioridade pra avaliação de saúde. A questão odontológica que é um dos encaminhamentos do PIA. A própria escola, muitas vezes, não... a gente não tem uma receptividade boa. Esporte, cultura e lazer, tá difícil [...] Porque para o menino ir para a SEMEL ele não tem as prerrogativas que a SEMEL exige para que ele esteja lá. [...] Não consegue a profissionalização. Não consegue inserir em atividade esportiva do município, né? A não ser as atividades de luta que não exige isso, mas nem todo menino quer fazer luta (Técnica).

Então. É falho isso, né? Tenta encaminhar Porque as possibilidades que tem de curso de profissionalização também tem as exigências que os meninos que cumprem medida a maioria não consegue. SENAI não consegue incluir. Os cursos do SEST/SENAT também não. SENAC. PROPAC. Então, muitas das vezes fica limitado por conta disso, né? (Técnica)

Quando você começa a fazer os encaminhamentos todos de uma vez eles [família e adolescente] não dão conta. Eles se perdem nisso que é: a documentação, arrumar documentos, encaminhamento para esporte, para avaliação de saúde, para escola, né? Porque, senão, chega tudo muito de uma vez e realmente a gente percebe que alguma coisa falhou, porque senão o menino não estava com quinze, dezesseis anos há tanto tempo fora da escola, tão defasado, né? Ou com questões de saúde que sobrepõe e você tem que olhar para aquilo de imediato (Técnica, grifo nosso).

É nós não estamos ainda pensando nessa prevenção com relação a criança, né? O pensamento é... social é... muito a

nível punitivo, né? E de exclusão mesmo: vamos tirar quem incomoda (Técnica)

Mesmo que ele não estava mexendo... a veesz dava algum negócio de roubo, alguma coisa, aí eles vinham falava que era ele. As vezes não era ele, eles falava que era ele. Aí começou os negócio tráfico, tráfico, tráfico e... os polícia não dava sossego. (Mãe 2)

Não. Igual eu tô falando. Ele estudava. Desde pequeno nunca teve problema na escola. Nunca teve n... mas quando ele foi pro \_\_\_\_\_. Ah! Meu Deus. Aí a coisa ficou feia. ele começou acompanhar mau elemento. Um dia eu fui chamar... aí ele já começou. Aí a diretora já me chamou, falou que ele estava andando em má companhia. Que tinham alguns meninos que eram... estavam envolvidos lá junto com ele. Um dia eu chamei ele... ela me chamou eu lá [...], sumido um celular. Quando vê deu a maior bagunça. Aí pegou saiu de lá... tiraram ele de lá, falou que era para arrumar uma escola para ele. Aí colocou ele numa pior, que era aqui no [nome do bairro]. Só que no [bairro] o problema dele era que ele não fazia nada... não tinha problema de fazer nada não, mas só que [ao invés] dele estudar ele ficava andando no corredor para baixo e para cima. Um dia o diretor me chamou, ele tava andando assim no corredor. Olhei bem e falei assim: [nome do adolescente] mas o que você está fazendo aí? Não levava uma mochila, não levava um caderno, levava nada. Ficava só andando... não tinha mochila, não tinha nada. Diz que guardava na casa de colega, eu nunca soube onde é que era. [...]. Ele não quis mais. Eu comprava material, comprava tudo para ele. Ele ia estudar. Foi estudando... estudando. Quando ele veio aqui pro [bairro], aí eles começaram a me chamar, falar que ele não fazia nada, um dia ele não quis mais, num foi mais. Aí eu chamava ele de manhã: [nome do adolescente], vamos para a escola. Ah, Já estou indo... já estou indo... já estou indo. Eu acho que ele ia e no meio do caminho ele voltava.... Ele ficava, depois ele voltava, entendeu? Ou ele voltava e ficava até na hora de chegar. Aí ele falava que não ia... foi indo até eu não mexer com ele mais porque chamava, daí ele não ia mesmo. E eu nem falei nada com ele (Mãe 2, grifos nossos).

L: Agora sabe um fato que eu acho também muito relevante é que eles num, nenhum deles tava estudando.

F: É.

L: Todos eles, todos eles falavam: Ah Dona parei na sexta, parei na sétima.

[por] não estarem na escola, aí acaba tendo muito tempo para ficar na rua, para encontrar, né, o que não precisa. Então eu acho assim fica muito fácil, fica muito vulnerável para eles se voltarem, se envolverem em alguma coisa, né, então aí vai pra sócio [MSE], aí já chegou o ponto de se envolver com alguma coisa, aí vai pra medida socioeducativa. Aí esse menino não está estudando, não está trabalhando e assim acaba que o único apoio, assim, sabe, a única coisa diferente que ele vai tá fazendo é a medida socioeducativa ali uma vez na semana, ou no máximo duas vezes, ou é só por quatro horas, ou só por oito horas, sabe assim... [...] E outra, a escola não está atrativa. Acho que tinha que mudar. Tinha que... (Orientadora 2, grifo nosso).

Então você se frustra tem hora. Você tem vontade de fazer mais coisa, entendeu? E tem hora assim que você vê, eles ali, se ele tá te passando uma coisa boa. Se ele tá que passando que ele, ele sabe cumprir uma regra, um limite. Ele sabe o respeito, né? Então dá vontade de pegar aquela vida e fazer uma coisa com ela. (Orientadora 2)

Aonde? Pra começar a escola, Jesus me acode! Por exemplo, lá no meu território, Fábio Salles, gente aquela patrulha escola tá lá porta de segunda a segunda, então, como se diz, é, a escola é, só chama a polícia. Aí você propõem um trabalho a escola fica meio assim. É tanta burocracia, é tanto não que... (Orientadora 1)

Eu acho que o Estado transfere pro terceiro setor aquilo que é responsabilidade dele totalmente.

L: Com certeza, aos montes.

F: Aí vocês ficam...

L: Eles fingem que apoiam, fingem... é capaz de dar até um diploma assim pro terceiro setor e aí muita gente até aplaudir, né? Mas não sabe que aquilo tudo tá sendo transferido. Tá caindo tudo nas costas do terceiro setor.

F: Tá totalmente transferindo.

E outra, a escola num tá atrativa. Acho que tinha que mudar. Tinha que... (L)

“preciso estudar pra ser uma pessoa melhor. Não, não tem. Por quê? Porque as situações do dia-a-dia ali são mais graves. Um falou comigo: mas eu não tenho tempo porque o tempo que eu tô na escola eu posso estar ganhando dinheiro” (Orientadora 3). (Orientadora 3)

**Dois Mundos:**

Sabe por que? Porque a gente vê que enquanto tá ali o menino é um menino, saiu dali cê fala: Jesus, o mundo tá aberto pra ele. Pra onde que ele vai agora? Será que tá indo pra casa? Pra onde que tá indo? Pra esquina, pro beco, pra boca, entendeu? Então eu acho assim, fica muito vulnerável até mesmo a gente querer ajudar e fazer alguma coisa, entendeu? Porque você vê muito pouco. Você que tá totalmente assim, descompensada aquela vida. Menino não tem um vínculo ali com a escola pra tá com a cabeça naquilo ali. Menino não tem um vínculo no trabalho. (Orientadora 2)

E dá vontade de falar pra ele: por que aqui você é assim e na rua você é outro? (Orientadora 3)

Qual que foi o momento que teve uma fragilidade tão grande que a rua conseguiu abraçar, conseguiu segurar naquilo que ele fez de errado né? (Orientadora 2)

**Ausência ou negligência da sociedade – estigmatização do adolescente em conflito com a lei**

Sim. A maioria entre negros e pardos. Classe social baixa. A maioria... é muito difícil assim... posso arriscar assim 98%, entendeu? (Técnica)

Ah... sim... com a saúde com a cultura, né? E... E... sim. Sim. Se for pra gente pensar muito a nível de órgãos do Estado sim (Técnica)

Um dia um menino falou: você não sabe... você não sabe nada, Dona. Eu falei, gente, o que será que ele tá querendo dizer. E era realmente do mundo do crime que... é... as vezes tá muito distante da gente, apesar de ao mesmo tempo tá muito próximo, mas a gente não se atenta praquilo, né? (Técnica)

**Vínculo fortalecido com a família**

na escola era bem assim... mas assim... por ela ser maior que as outras meninas, teve uma vez que ela chegou lá em casa e falou para mim que a menina tinha batido na cara dela, sabe? Aí eu fui lá na porta da escola porque eu trabalhava aqui [nome do local] aí eu fui. Fui trabalhar e pedi para a vó dela ficar no meu lugar até a hora de eu chegar e fui lá na escola. Mas a menina deu na cara dela. E a menina era maior do que ela [...] entendeu? (Mãe 1, grifo nosso).

falava para ela: estuda, estuda porque até para lavar chão hoje tem que ter o ensino médio completo. Ta aí... antes dela ficar grávida, depois que ela veio de lá do [nome do estado]... o ano passado... ela foi procurar serviço, foi fazer [entrevista]. Lá no UAI tinha [vaga] para Auxiliar Administrativo, ela só não pegou por causa do estudo e ela tinha o curso. Só não pegou por causa do estudo. [...] Fez falta. Aí ela não me contou. Quem me contou foi o colega dela... Uai [nome da mãe], não pegaram ela por causa do estudo porque ela não tinha o terceiro grau, falou para ela. Só isso, aí ela perdeu. E ela tem o curso, auxiliar administrativo. Informática, essas coisas, ela sabe tudo. Ela é muito inteligente, só que não tem estudo, né? Igualzinho agora, ela falou que tem três vagas, negócio de espetinho, para ela fazer entrevista. Ela falou: mãe, mas vai ter muita gente pra três vagas. O cara chamou ela para fazer entrevista, vamos ver. Agora, vai ter muita gente, né? (Mãe 1, grifos nossos).

Então. Apesar de muitas vezes ter muito conflito intrafamiliar, não é? Que é assim... a gente vê que trazem muito isso, mas tem a existência de vínculo familiar, sabe? Muitas das vezes uma predominância com a mãe. Percebo isso muito, do adolescente com a mãe. A maioria deles tem o nome da mãe tatuado, trazem isso. Não menos conflituosa. Relações conflituosas, desgastadas, mas com presença de vínculo (Técnica).

Ah, eu só... pego no pé, ela não gosta. Pego demais no pé, entendeu? Tudo que eu falo, assim, ela num... Aaaah, sai do meu pé.

Eu num saio não porque tem que pegar no pé, né? Porque eu como mãe... eu como mãe eu tenho que pegar no pé dela, se eu num pegar, quem que vai pegar? (Mãe 1)

[mora com] O pai do meu filho. Mas.. A minha relação com minha mãe é boa.  
(...) Apesar dela só brigar comigo, mas é boa. (Luíza)

Com meu pai principalmente, né? Que ele tem muita... tudo é meu... tudo é meu... gera entre meu pai, então tem uma boa. Com a madrinha, com a minha... com meu irmão, entendeu? Ele respeita todo mundo. (Mãe 3)

eu até falei com o professor. Falei para ele: Se ele não quis... ele vai estudar! Ele vai formar o 2º grau e vai ser aqui. Ele falou: Ah, porque se ele não melhorar a gente vai tirar ele da escola. A gente vai expulsar ele. Eu falei: Não, mas ele vai melhorar. Se ele não melhorar eu venho na escola todo dia com ele, até 11 horas eu posso ficar aqui porque ele vai formar o 2º grau. Se ele não quiser fazer faculdade não precisa, mas o 2º grau ele vai formar. Aí depois disso eu fui uma vez, depois fui na reunião. Depois, até que esse ano já faz 2 meses não fui chamada, já é um bom sinal (Mãe 3).

### **Ausência ou negligência da família – relações familiares conflituosas**

“Mora só eu e minha mãe e meu padrasto e meu tio de vez em quando, porque meu tio ficava na roça ajudando meu vô, eu também gostava muito de roça, gosto ainda né, mas agora não tenho tempo mais aí não vou” (Lucas)

não, não discuto não, eu prefiro evitar, o padrasto é só... não tem muita conversa não” (Lucas, grifo nosso)

Antes era mais por causa do meu pai né, ela largou do meu pai eu ficava revoltado. Por que ela arrumou namorado aí eu fiquei revoltado [...]. há uns dois anos, eu tinha uns 14 ou 15 anos. Aí eu acabei revoltado, um bicho, qualquer coisinha que falava eu respondia mesmo, mas depois eu vi que não compensa e eu parei (Lucas).

meu pai agora está no CTI, [a relação] era boa, mas agora eu não consigo ir lá ver ele. É muito triste [...] hoje mesmo eu liguei para a minha avó e ela falou que só um milagre mesmo, que nem cirurgia ele aguenta, ele tá pesando uma pena. E eu trabalho depois da escola aí não teve como eu ir lá de tarde, aí eu vou lá sábado, se até sábado ele estiver aí né, porque do jeito que a minha avó falou que ele tá (Lucas, grifo nosso).

na maioria das vezes, desgastada. Desacreditando. Achando que realmente está fadado a virar bandido. Porque, normalmente, quando o menino chega para a medida ele já cometeu vários atos infracionais. Então, a família já está muito desgastada com isso também. Tem casos diferentes, com acompanhamentos diferentes, de família que também aderem, que tem uma outra postura, mas isso são casos, nossa, a minoria (Técnica).

Então. Apesar de muitas vezes ter muito conflito intrafamiliar, não é? Que é assim... a gente vê que trazem muito isso, mas tem a existência de vínculo familiar, sabe? Muitas das vezes uma predominância com a mãe. Percebo isso muito, do adolescente com a mãe. A maioria deles tem o nome da mãe tatuado, trazem isso. Não menos conflituosa. Relações conflituosas, desgastadas, mas com presença de vínculo (Técnica).

Só que é igual eu falo, eu converso com ele, eu dou conselho, mas só que eles não escuta, né? Tem uma cabeça diferente da gente. A gente fala pra ele mas é... é... fica quieto. Escuta, mas ao mesmo tempo não escuta, né mesmo? (Mãe 2)

ele é quieto. Ele não é muito de conversar não. Tudo que acontece ele não fala. Quando surge uma pessoa para falar, se ele fez alguma coisa ele não fala. Ele fica quieto. [...] Pedir as coisas pra mim? [...] Não... não... não pede não. Não... não... não... não fala nada. Se acontecer alguma coisa, se a polícia pegar ele, ele não conta. Às vezes, vamos supor, que se pegar nele, bater nele, ele não fala. Ele guarda aquilo para ele mesmo, às vezes as pessoas que chegam e falam: Ah, aconteceu isso aqui. Aí a gente vai falar com ele, não responde, fica quietinho, não fala nada, entendeu? [...] Ele se tranca naquilo, ele não fala nada para ninguém, entendeu? (Mãe 2).

Quando começou do primeiro, a minha menina mais velha veio deu conselho para ele, conversou com ele. Ai depois ele continuou do mesmo jeito. [...] A que ia mais comigo assim na parte de porta de cadeia é essa que saiu daqui. Essa ia comigo, não deixava, ia atrás, entendeu? Entrava e ia comigo. Mas os outros né... às vezes eles falam assim, mas eles não são muito de misturar. É tipo assim, eles na deles para lá e nós que se vira, entendeu? Não tem aquela união. É só na hora que precisa pá, pá acabou, entendeu? Às vezes, quando precisava eu que ia sozinha com ele para lá. Ou às vezes ela ia comigo, entendeu? Atrás, comigo, procurando. A única mesmo que me ajudou muito foi essa daí que é a mãe do menino que morava aqui comigo. Agora não mora não porque ela alugou uma casinha e ela mora para lá (Mãe 2).



Nós nunca moramos juntos. Eu tive outras pessoas, então não deu muito certo. Então, eu já não quis mesmo trazer mesmo para não trazer mais problema, entendeu? Ai eu deixei ele para lá... Aí ele vinha aqui, às vezes eu ia na casa dele com o menino. Aí não foi acostumado com o pai. Mas só que ele gostava muito do pai, entendeu? Mesmo o pai estando para lá ele gostava muito. Ele sentiu muito. E dentro dele eu sinto que tinha... porque ele sempre... comigo quando acontecia alguma coisa com ele, ele falava dele [do pai]. Quando ele vendia essas coisas [drogas] que depois nós ficamos sabendo, assim que nós falamos para ele. Ele falou assim: Ah, do jeito que meu pai morreu, então eu vou vender para todo mundo essas coisas mesmo. Tipo assim, vou acabar... tipo assim queria acabar com os outros porque o pai dele morreu naquele trapo, porque o pai dele começou a ter depressão, entrou no crack. Começou, mas pouco tempo. Começou a usar crack já ficou daquele jeito e já se matou. Aí então não sei o que ele criou na cabeça dele, entendeu? (Mãe 2, grifos nossos).

Ele não teve encaminhamento para o psicólogo porque depois que o pai dele morreu que ele começou. Mas ele não teve encaminhamento não porque ele era tranquilo. Eu tenho até o retrato dele olha lá... a aparência dele é aquela lá. Tranquilo. Depois que o pai dele morreu que ele ficou andando assim com as pessoas, entendeu? Eu via que ele gostava muito de ficar assim com as pessoas que mexiam com drogas. Tem menino que fuma e toda vez que eu saía no portão ele estava sempre com as pessoas que fumam. Ele estava sempre ali. Aí eu chamava ele, ele entrava para dentro e falava pra ele: Oh, você não pode ficar perto deles porque eles fumam isso. Mas acho que ele já estava no meio, quando vê já estava fumando. Mas só que ele nunca chegou drogado aqui em casa, nem com o olho vermelho nem nada. Se ele fumava, ele fumava para lá. Ele nunca teve assim de fumar aqui em casa não. Aí depois que ele começou a vender essas coisas que a polícia começou a vir aqui na porta (Mãe 2).

Tranquila. Por eu pegar mais no pé dela, ela fala que prefere o pai dela do que eu. É, ué, ela fala isso, entendeu? Ela sempre falou isso... [...] Eu pego, eu... o pai dela, tudo sou eu que chamo a atenção, né? O pai dela nunca chama a atenção, tudo sou eu. Ele vê que está errado mas ele não chama. Sou eu que pego, entendeu? Tem vezes que está errado, ele mesmo não chama atenção dela, tudo sou eu, entendeu? (Mãe 1).

Levar ela no psicólogo, entendeu? Porque a [Luiza] sempre... para mim eu acho que ela é bipolar porque você fala uma coisa para ela de repente ela grita com você. De repente você chama atenção dela, você fica brava, dali 10 minutos, meia hora, parece que não aconteceu nada. Eu falo para ela que ela é bipolar porque eu mexo com vários tipos de pessoa, então eu conheço o jeito das pessoas, entendeu? Ah, eu acho que a [Luiza] é bipolar. [...] Quando eu levei ela no psicólogo ela conversou com a psicóloga, que acho que ela tinha uns 9 anos, por aí... ela falou na minha cara assim para a psicóloga que ela não gostava de mim. Que ela gostava do pai dela, que ela amava o pai dela e aquilo me doeu muito porque sempre foi eu que fiz tudo pra ela, entendeu? Então aquilo me machucou muito e até hoje, mais sou eu que faço as coisas para ela. Tudo é eu que corro atrás, nunca é ele, tudo é eu. Então, eu sou o homem e sou a mulher da casa, entendeu? Então, ela sempre falou isso. [...] Ela foi só... não foi muitas vezes. Ela foi só uma vez só e ela falou... uma vez que ela foi ela falou muita coisa que me machucou. Não sei, porque ela não quis. Ela falou que ela não era louca. Psicólogo era para louco. [Luiza] fez tratamento muito tempo com a [nome da pediatra], né? Desde pequena porque ela não dormia direito. Então, aí eu levava ela na [nome da médica], era homeopata... depois a [nome da médica] saiu, quando foi fazer um ano que ela tinha parado de ir na [nome da médica], acho que os remédios já tinham acabado o efeito no organismo dela, ela surtou. Do nada (Mãe 1).

No CRAS mesmo que a psicóloga foi conversar com ele, mas aí a psicóloga falou para mim que ele não tinha nada. Que ele era sem vergonha, que ele estava usando, tipo assim: Ah, minha mãe separou eu estou usando para poder ficar rebelde... porque ela viu que tipo... conversou com ele e ela falou: não, isso é coisa de adolescente, só que ele está pegando o gancho, né? Tem adolescente que é por nada, ele está pegando o gancho da tua... da tua separação para poder te inibir, né? Foi isso. [...] Aí ele viu isso. Ele me chamou depois sem ele e falou: Oh, mãe ele não tem nada, então você pode ficar pulso firme com ele porque esse negócio dele ele quer ser revoltado, entendeu? Porque ele não tem... só porque o pai dele separou, você não estava se dando bem... ele sabia porque ele conversou que ele sabia que não estava... que o pai dele não estava sendo legal, que o pai dele é um alcoólatra, coitado, é até hoje. Então, ele sabia disso tudo só que a minha separação não tinha problema. O problema foi quando eu comecei a me relacionar com outras pessoas, né? Aí aonde ele ficou mais bravo. Que ele ficou... aí eu via que ele ficou bravo com isso. Ele tinha ciúme... quando eu estava separada não tinha problema, mas quando eu já comecei a relacionar com outra pessoa ele já ficou bravo (Mãe 3).

é... boa assim... tipo assim, vai ver muito pouco. Hoje o pai dele se encontra internado, ele foi lá ver ele. Mas sempre eu que tenho que falar: Vai lá ver teu pai, entendeu? Porque o pai também num... tinha esse problema com a bebida, né? Num foi tão assim... mas eu sempre... mas aqui em casa nós sempre ensina ele a ir ver o pai. Mas não é muito agarrado não (Mãe 3).

L: Geralmente a mãe que vai.

D: pai nunca vi não.

Não tem vínculo com a família. (Orientadora 1)

D: Ah, assim, eu posso tá até errada, né, mas muitas das vezes é omissão da família, né? A família é omissa.

L: Nós tamo passando por uma geração aí que a família acha que educação quem vai dar é a escola. Tudo é a escola, tudo é a escola.

F: É. (Orientadora 3)

Nós estamos passando por uma geração aí que a família acha que educação quem vai dar é a escola. Tudo é a escola, tudo é a escola. Não, menino quando for para [escola], menino tem dois anos está fazendo birra: conversa, fala, não deixa, sabe assim? Dá uma orientação. Ih, esquenta não, oh, ano que vem vai pra escola. Eu sinto assim que os pais. A gente vê isso acontecer assim, perto da gente com os amigos. Porque eu falo assim, dia de hoje, a gente que tem filho aí já de uma certa idade. Que eu já tenho lá os meus de vinte, trinta anos. A gente viu uma geração que não tinha essa não, menino ia para a escola. Tô com dor de barriga pra estudar de manhã, então você vai estudar a tarde. E menino ia para a escola, ia fazer um cursinho (Orientadora 2).

Tinha limite, né? Eu lembro que quando eu entrei no PROPAC minha mãe falou assim pra mim: Ah, que bom você tá no PROPAC. Ah mãe, consegui e tal vou receber meio salário. Era ohhh, porque não tinha dinheiro nenhum, ne? Tá bom, então, a partir do mês que vem você vai pagar a água. Ela não perguntou se eu queria. Você vai pagar a água aqui de casa porque é a coisa mais barata que eu pago e, outra, a gente vai lá, foi lá na [empresa de cursos] e fez minha inscrição. Ela não perguntou se eu queria. Vai lá e o resto que sobrar você fica para você. Era assim que minha mãe me orientava, era ali, oh. E eu lembro que ela nunca me perguntou. Hoje é uma coisa assim: o que você quer? Que não sei o que... não estou dizendo que as coisas têm que ser impostas, mas assim, tinha essa orientação, tinha isso, hoje parece que não sei... (Orientadora 3, grifo nosso).

Então eu acho que é a família não tá dando conta. Porque vamos supor, eu, eu comecei a trabalhar com nove anos de idade.

Num morri, num tirei pedaço, mas eu falo assim é claro que você perde muita coisa, sua cabeça vira outra, mas tem as leis dia de hoje, menor aprendiz, naquela época não tinha, é, né... dos quatorze aos dezesseis aí como é que tem que ser e tudo mais. Eu falo assim: tem que ter lei pra proteger? Tem, mas aí tem que ter a família por traz pra entender isso. Então, nesse momento ele não pode, porque ele não pode trabalhar. (Orientadora 2)

Dá impressão, assim, que a família tá usando tudo isso pra deixar o menino. Ah não ele vai ter a hora que ele vai trabalhar, vai ter a hora que ele vai fazer isso e a formação dele, ele tá crescendo sem a formação que ele precisa. Então eu acho que isso tá levando muito é... é... eu acredito que essas medidas socioeducativas de uns anos pra cá devem ter crescido demais. Deve ter, eu falo assim, o número de meninos pra fazer porque a gente tá vendo menino aí na rua assim, de um modo que você não acredita. Às vezes, mãe tá lá dentro de casa e não sabe nem onde que o menino tá; menino chega a hora que quer (Orientadora 2).

A omissão da família está sendo muito grande. E assim, não é só falar que a família pobre, que a família que não tem instrução não, não é não. A gente está vendo aí gente perto da gente que [...] está deixando levar. Criança de dois, três anos que você vê fazendo uma birra, você imagina o que ela vai aprontar aos quinze anos, então, eu acho que o controle, o limite da família, a religião, eu acho que é bem-vinda, que ajuda, está muito omissa, está muito fora, está saindo assim de padrão assim, está muito assustador (Orientadora 2).

### Visão da família sobre a MSE:

No começo você via que ela enrolava para ir... depois ela foi indo bem. Começou a ir bem, depois ia, num ia. Depois

aconteceu aquele lance lá, né? [...] Pelo menos agora ela está pensando mais, né. Por isso ela mudou muito, sabe? Ainda na época eu falei: você continua indo que quem sabe as meninas mesmo arranjam um serviço para você lá, mas aí... ela não continuou indo direito, entendeu. Continuou estudando, mas aí, não continuou [a MSE] (Mãe 1, grifos nossos)

Foi bom e eu falei para ela: continua porque todo mundo lá estava gostando dela, principalmente quanto aos trabalhos que ela estava fazendo. Eu fiquei sabendo que teve gente ali que foi mexer com os papéis, planilha, essas coisas, e não deram conta e ela deu porque ela é inteligente só que ela não usa a inteligência dela, né? Agora está aí procurando serviço, emprego (Mãe 1).

Lembro, mais ou menos. Ah, era ótimo as menina é... recebia a gente muito bem, entendeu? E o que a gente precisava elas tava ali pronta pra ajudar a gente (Mãe 1)

Ele estava gostando. Chegava em casa falando que estava uma beleza. Ajudava a separar cesta básica e foi uma mulher lá, acho que uma mulher. Eu contei isso para a [psicóloga]. A mulher começou a implicar com ele. [...] Eu não sei, ele não falou, não quis falar o nome da mulher porque ele não é de contar. Ele não é de falar. Ele não é de reclamar para a gente: Ah, a pessoa está fazendo isso comigo, está fazendo aquilo. Ele só fica quieto, acuado em um canto. Aí parece que ele foi lá na [psicóloga], falou com ela e ela falou que ia arrumar outro lugar para ele, mas depois acho que ele nem voltou. Porque parece que a mulher aonde que ele estava indo estava seguindo ele. Ele falou assim: mãe, parece que a mulher está me vigiando, parece que eu vou fazer alguma coisa. Aí ele não quis voltar mais. Porque nesse lugar tem que pôr uma pessoa que sabe lidar com eles. Não uma pessoa que está acusando porque eles já estão com problema. Aí põe no lugar uma pessoa que fica lá apontando o dedo. Ah, eles não ficam não. Eles não ficam porque eu sei. Eu converso com os meninos, eu sei, eles não ficam. Eles não ficam mesmo. Aí ele pegou e falou: Não, mãe, eu gostava de lá sim. Chegava lá eu tomava café... ele falava aqui para mim, porque ele não é muito de falar não. Aí esses dias ele falou: Nossa, era um rapaz que ele estava ajudando, quando ele foi para lá ele e começou era um rapaz. Ele não falou o nome, não falou nada. Falou que era um rapaz. Que ele ajudava a separar a cesta básica. Que tomava café. Diz que ele saía lá para fora para tomar café... que o moço deixava. Aí depois que entrou essa mulher, não sei se essa mulher tem família, tem neto ou tem filho, não sei o que ela tem, ela começou já a pegar no pé dele. Sentava falava com ele, ele não obedecia. De certo ele não queria ouvir ordem porque vamos supor, eles não gostam de ouvir, ser mandado... eles não gostam. Aí parece que não sei o que ela falou que ele disse que ela estava perseguindo muito ele. Aí ele não voltou mais. E ele estava gostando porque ele falou, chegou a falar bem de lá (Mãe 2).

Para certas pessoas até que dá certo porque tem muitos meninos lá que até arrumaram serviço. Mas o [nome do filho] não arrumou nada. Ele não arrumou serviço, não arrumou nada. Não fígou aquilo na cabeça, entendeu? [...] Tudo que quis ajudar ele, ele não quis. Para você ver: queria pôr ele na escola, ele ficou pouco tempo lá na escola. Falou que ele tinha que voltar, ele não voltou para a escola. Ele não arrumou um serviço. Apesar que ele foi lá, quando ele precisava de alguma coisa, pediu currículo, elas fizeram o currículo para ele. Ele entregou tudo, tá tudo entregue. Ele saiu, tudinho, mas ele não arrumou um serviço. Ninguém chamou ele, você entendeu? Ninguém chamou. [...] Ah eu não falo que não é que não ajudou. Porque tem muitos aqui que estavam na medida que estão do mesmo jeito, você entendeu? Estão do mesmo jeito. Tipo assim, parece que eles não levaram aquele negócio a sério, né? Não falaram: não, nós estamos aqui porque nós erramos, nós temos que cumprir a medida... tipo assim... porque se errou, tinha que ir lá e cumprir tudo certinho. Às vezes faz a medida e não volta mais. Às vezes tem uns que vão, né? Fica lá, faz tudo direitinho. Mas eu acho que tinha que levar eles para um lugar, arrumar um... não falo assim, colocar eles num lugar. Tipo assim, arrumar serviço para eles, realmente as pessoas quererem aceitar eles no lugar, entendeu? Porque as vezes a pessoa fica olhando neles assim, às vezes por causa disso que eles não vão procurar um serviço porque eles ficam com medo (Mãe 2).

Para mim [a MSE] foi [boa] porque eu senti mais, assim... A gente fica assim bem para baixo porque quando acontece uma coisa com o filho a gente fica assim triste, para baixo, não sabe o lugar que corre. Aí chega lá as mães estão todas lá. Você pensa que você tem só problema, estão aquelas mães lá, tem caso pior que a gente. Aí une tudo, forma uma família, né? Aí uma conta o que aconteceu com o filho dela, aí você se abre conta do teu também. Aí se torna uma família. Eu conheci muita gente lá, me tornei até amiga de muitas pessoas, entendeu? (Mãe 2, grifos nossos).

Ele falava para mim: Ah mãe, se acontecer alguma coisa lá vai falar que sou eu, já tenho passagem. Aí se eu for lá para o centro, os homens [polícia] me pára. Às vezes ele ia para lá e ele falava: Ah mãe, como é que eu vou para lá? Tenho medo dos homens me pararem. Já falava para mim, entendeu? Eu falava: Ah não, [nome do adolescente], vai com Deus,

chega lá você fala que está indo para lá. Apesar que eles nunca, tipo assim... quando ele foi para lá nunca me falou que parou não... [...] Tinha atendimento e às vezes a polícia via eles indo para o centro, falava alguma coisa para eles, entendeu? Apesar que ele não é muito de ir lá pro centro, ele é mais de ficar aqui no [bairro]. Ele só ia lá o dia que ele coisava lá [referindo-se aos atendimentos ou PSC] (Mãe 2, grifos nossos)., lá ele se abriu porque lá é assim... coisa que ele não fazia eu vi ele fazendo bolo, coisa que ele nunca fez dentro de casa, entendeu? Isso aí já.. já, né? Usou mais a cabeça dele, nessa parte. Trouxe aqui para mim. Mostrou para mim. Trouxe para eu comer, entendeu? Eu achava que tinha que ter um serviço também, entendeu? Tinha que ter mais apoio nessa parte, entendeu? (Mãe 2).

Foi bom para ele. Assim, ele não fala não, sabe... ele fica meio assim, mas foi bom. Eu achei que ele ia ser penalizado, ele ficou meio assim... ele falou assim pra mim: Nossa, mãe, olha agora como é que vai fazer, agora eu fui lá na delegacia, eu já tenho parte... se perguntar se eu tenho parte... eu tenho que falar que eu tenho B.O? Eu falei: eu não sei, eu acho que tem. Aí ele falou: então, agora eu sou é... eles vão falar que eu fiz algum delito, sou criminoso. Eu falei: Não, não sei se vai chegar a isso, mas deve ter algum registro teu. Ele fica com medo disso, entendeu? [...] Nossa, é outra... outra pessoa. Assim, o povo fala que tem mal que vem para o bem, né? O dele foi porque eu falava para ele, mas ele não acreditava, entendeu? A gente falava, mas ele falava: mas, eu não estou fazendo nada de errado... mas ele estava sempre perto dos que estavam errados, perto, né... a gente não pode falar má companhia, né? Porque a gente quer achar que o da gente é bom, que o dos outros são ruins, mas ele estava sempre envolvido e ele achava, ele não estava envolvido, mas como eu não estava envolvido, estou vendo, mas uma hora, né... (Mãe 3).

Então, fazer a medida protetiva, aí nós fomos lá e a [psicóloga] falou para mim como era. Nós falávamos para ele que ele ia limpar banheiro de delegacia, lá na rodoviária. Chegou lá, ele ficou esperando, aí ela falou: - não, você vai ter lá na [universidade], né? Fomos lá, e ele tinha que ler um tanto de coisa e resumir (Mãe 3, grifos nossos).

Ele só falava pra mim. Ah, mãe, eu tenho que ler, resumir uns negócio lá... ele num gosta de estudar, né. Então pra ele foi (risos) num foi muito fácil não. (Mãe 3)

Mudou. Muito. É assim, depois disso... uma que ele ficou com medo de ser penalizado, né... e foi, né. Mas mudou muito. Aí depois que ele arrumou o emprego, então... não, aí ele ficava todo dia: mãe, preciso arrumar um emprego. Aí nós fazia a madrinha dele fazer currículo e entregava. Eu falava primeiro serviço é difícil, ainda mais com menos idade. E ele... aí ele mandava... pedia pra mim ligar pra Aparecida, mas não ela já falou que já mandou teu currículo, aí quando foi nesse currículo, ele fazia curso também. Eu pagava uns curso pra ele e foi assim. Mas pra ele foi muito bom. (Mãe 3)

Até então que eu falei para a [psicóloga], nossa o [Lucas] ele num tem... lá eles falaram que se ele quisesse fazer um curso depois, eles davam o curso para ele, mas eu falei: ele não gosta de estudar. Mas ela falou, você vai ver, vai ter uma mudança e verdade. Agora ele trabalhando no [banco], né. Aí ele na escola já melhorou. No ano passado ele ficou morrendo de medo de tomar bomba, coisa que ele nem ligava. Hoje ele já fala que talvez ele vai fazer uma faculdade, ele não falava, entendeu? (Mãe 3).

### Visão dos adolescentes sobre a MSE

Eu não queria muito não, enrolei mas depois eu fiz amizade com as meninas aí eu vi o outro lado da vida. Eu gostava de ir. Uma oportunidade, um aprendizado, crescimento, muita coisa.. Uma oportunidade de ver o outro lado da vida, de poder recomeçar do mundo que eu tava. [mudou] Minha forma de pensar, de querer as coisas, de querer correr atrás do que eu quero, muita coisa. Deu outra mente, outra cabeça.. Eu sinto falta. Foi [bom]. Eu passo lá pra ver as meninas, foi uma coisa boa na minha vida (Luiza, grifos nossos).

Eu fiquei na ala com a [orientadora 3] no setor de acessibilidade que ela mexe. Lá também eu tive um pouco de conhecimento que também é o outro lado das coisas de criança e deficiente... eu peguei um carinho com eles. Gostava. Tinha até o [citou o nome da criança] que ia lá, ele gostava de mim. Toda vez que ele ia lá tinha que levar doce. É outra vida, né. O outro lado da vida porque eles mesmo com a deficiência não deixam de viver. Muita gente aí é perfeito e não dá valor na vida. Eu gostava. [Emocionou-se] (Luiza, grifos nossos).

### Visão dos OSE e da Técnica da MSE

A medida ela tem que avaliar se tem algum direito violado desse adolescente. O que ela pode fazer para melhorar a vida daquele sujeito enquanto ser humano. Ao mesmo tempo não desresponsabilizar. É zelar pelo direito do adolescente, mas também não desresponsabilizá-lo. [...] Tentar promover uma reflexão desse adolescente para que ele possa também pensar sobre seus atos, né? Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que olhar se tem algum direito violado, o que podemos fazer. As relações familiares, esse atendimento com a família, direito violado dessa família. A medida ela é mais ampla, você tem que olhar para tudo isso. Ele não pode passar pela medida e não ter um afetamento por isso, entendeu? Quantos meninos a gente as vezes atende, nessas audiências coletivas mesmo, já me surpreendeu meninos com problemas psiquiátricos, com questão de saúde. Isso sobrepõe a medida naquele momento. Então, você teria que olhar para aquilo primeiro para que depois ele tivesse condição de cumprir. Então, fazer valer o direito também (Técnica).

Ali, no momento, pode até ter um impacto da gotinha ali [referindo-se aos atendimentos prestados], porque igual a gente fala é muito pouco tempo, não é uma coisa direcionada pra desenvolver o adolescente de verdade, eles não vão pra lá tipo... eles tão indo pra cumprir porque ali vai ter um trabalho direcionado pra ele, pra ele aprender realmente alguma coisa, pra ele realmente desenvolver alguma coisa ou pera aí não...esse adolescente vai vir pra cá, a gente vai estudar com ele, nós vamos ver quais que são as facilidades, não, mas ele tem problema na matemática, mas eu não quero saber se ele tem problema na matemática, se tem alguma coisa que ele goste de fazer pra gente ajudar ele desenvolver pra isso melhorar, ter impacto pra ele lá na vida, entendeu. Eu acho assim, acaba que o trabalho que ele não tem assim... sabe, não é direcionado pra ele, eu sei que ele vai... eu sei que é um impacto pra ele naquele momento, eu sei que ele passa por alguns momentos que ele possa ter uma reflexão... ou, puxa vida, eu poderia tá passando por isso aqui um dia, ou que eu posso ajudar pra resolver essa situação no momento, entendeu, mas eu acho que depois aquilo dissolve. É como se tivesse faltando um compromisso maior da rede [de proteção], tivesse faltando algo por trás, porque só aquilo, só a medida em si, sinceramente... é um trabalho voluntário que ele foi ali fez gostou, não gostou, se ajeitou, se afirmou, se é um dia, porque tem uns que teve com a gente lá 4h e acabou e aí? Se tivesse um por de trás disso né. (Orientadora 2, grifos nossos).

É uma rede frágil ainda. Com bastante deficiência. A necessidade da intersectorialidade é grande, mas muitas vezes os setores não se acham corresponsáveis pela medida, entendeu? Então, a medida ela é pautada em uma incompletude, né? A gente precisa dos outros órgãos pra que funcione, mas a rede aqui no município ela tá começando... eu acho que a comissão permanente começa a ... a estimular isso. A provocar nos outros setores esse questionamento, né? Mas a rede não está tão eficiente quanto precisaria (Técnica).

A gente viu uma porta de entrada pra eles, é pra pensar, até mesmo no futuro, pra pensar o que pode acontecer, despertar neles um pouco assim de olhar pro outro, de ajudar, de ver a vida de uma forma diferente então pra gente realmente foi, assim, muito compensador de tá recebendo eles e assim, mais gratificante ainda foi a gente saber, até pelos profissionais, que eles gostaram muito de ter participado como voluntariado, a gente vê a satisfação deles quando tá o que que eles estão fazendo a gente explica tudo sobre associação como que é, e assim os profissionais que ficaram com eles assim bem direto, que são o pessoal lá dentro da cozinha, do armazém, ficaram muito satisfeitos, todos eles olhavam eles assim, nossa que maravilha e até mesmo a curiosidade, o que que esse menino fez né? Eu falei eu não sei, é uma coisa que eles chegam, a gente conversa e eu nem pergunto porque eles estão aqui, porque eu acho que a gente tem que receber com um olhar... se a gente quer que eles vejam a vida diferente a gente tem que receber eles diferente também, entendeu? E todos que passou com a gente lá, fizeram um trabalho que até surpreendeu, eram proativos, eram de ajudar, de perguntar. E, claro, que tem um ou outro que deixou de ir algum dia, teve um que a gente teve problema, que a gente teve que conversar aqui e tudo mais, mas assim em geral, eu posso falar assim que 90% a gente viu um menino diferente lá dentro da instituição. Não deu assim nem pra gente perceber, imaginar o porquê que eles estariam cumprindo aquela medida (Orientadora 2).

já era uma prática do [nome do projeto] acolher, né, e lá eles se sentiam os mais importantes, porque a criançada elas acolhem tanto né, é tipo... o tio diferente, criança é sempre muito curioso, o que que esse tio novo, esse tio novo vem pra fazer uma atividade com vocês. Então a criançada acolheu eles com tanta espontaneidade e você vê que uns ficavam meio assustados, meio assim... com aquela vontade de apertar, de acolher, mas no primeiro momento com receio e depois era espontâneo, tanto eles, quanto as crianças, então foi assim uma experiência bem produtiva. Tive o mínimo de problemas possível, nunca tive problema, sempre eles respeitaram as crianças e as crianças respeitaram eles, eles ajudavam em tudo então eu nunca tive nada que desabonasse (Orientadora 1, grifo nosso).

Experiência foi bem produtiva assim também, porque na verdade eu tinha, assumia um cargo dentro do município e aos

poucos nós tentávamos, na minha época, naquela época nós tentávamos estruturar e eu precisava de alguém pra me auxiliar, né? Então eu não tive essas experiências que vocês tiveram, porque os locais que vocês trabalharam ou trabalham, tinham essas oficinas, mais pessoas, o meu não tinha tantas pessoas diretamente assim, na verdade teve sim um menino, um ou dois, se não me engano, que eu recebi e que eles tiveram sim contato com os usuários que eu atendi porque eles eram diretamente que atendi porque eles auxiliavam lá na van e tal, mas os outros que ficavam comigo na sala me auxiliando era mais eu e eles. E foi uma experiência muito produtiva porque eles me auxiliavam bastante e dava pra perceber a responsabilidade que eles traziam, quando chegavam e falavam... nossa mas é aqui que eu vou ficar? É um setor assim mesmo? Tipo assim, não é igual filme que eu vou lavar, passar, lavar banheiro... E assim, no tempo que eu fiquei, eu conversava muito com eles, eu percebia assim esse impacto que eles sofriam quando chegavam e falavam assim: Nossa, é com essa moça que eu vou fazer? Tinha o impacto, é uma responsabilidade mesmo, aí quando eu explicava que trabalhava com pessoas com deficiência... nossa, mas é? Não sei o que, mas assim, foi uma experiência muito boa também. É... alguns não continuaram, aí por conta das questões da própria medida que eu não sei quais eram, porque eu também... assim, eu sabia porque as meninas me passavam superficialmente, mas eu também não procurava perguntar e nem tinha interesse de perguntar: ah, o que que o fulano fez né. Eu sempre entendi que não é com esse intuito de quando você recebe um, identificar, querendo saber, apontar, enfim (Orientadora 3).

Aí esse menino não está estudando, não está trabalhando e assim acaba que o único apoio, assim, sabe, a única coisa diferente que ele vai tá fazendo é a medida socioeducativa ali uma vez na semana, ou no máximo duas vezes, ou é só por quatro horas, ou só por oito horas, sabe assim... (Orientadora 2)

F: Porque o juiz mandou. Aí depois que chega é que vê que é diferente... (Orientadora 3)

## ANEXO A – Modelo do PIA



**CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL- CREAMS**  
**Rua Irmão Mário Esdras, 306, Vila Pinto, Varginha – MG.**  
**Telefone: 3690-2084**

### **Plano Individual de Atendimento – P.I.A.**

Objetivo: O Plano Individual de Atendimento (PIA) objetiva potencializar a construção de um novo projeto de vida, a ser planejado junto ao adolescente e seus responsáveis.

#### **Identificação do adolescente**

Nome:  
 Data de nascimento:  
 Sexo:  
 Estado Civil:

#### **Filiação:**

Mãe:  
 Pai:  
 Endereço:

#### **Documentação**

RG nº:  
 Obs:

#### **Composição Familiar**

Nome	Idade	Parentesco

#### **Informações Referentes à Situação da MSE**

#### **Informações Referentes ao Eixo: Cultura, Esporte e Lazer**

#### **Informações Referentes ao Eixo: Profissionalização, Trabalho e Renda**

#### **Informações Referentes ao Eixo: Educação**

#### **Informações Referentes ao Eixo: Saúde.**

**Informações Referentes ao Eixo: Convivência Familiar e Comunitária****Relatório:**

<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Prazos</b>

Assinatura