

“Lapidando pedras brutas”: formação disciplinar de adolescentes numa instituição assistencial para o (incerto) mundo do trabalho*

“Chiseling rough stones”: disciplinary training of adolescents in institutional care for the (uncertain) world of work

*Ailton de Souza Aragão***
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

RESUMO:

O presente artigo procura contribuir com o debate em torno do processo disciplinar que permeia a trajetória das instituições assistenciais que atendem adolescentes das classes subalternas e sua histórica trajetória do encaminhamento da questão social para o mundo do trabalho. O pressuposto que norteia essas instituições é o de que se os adolescentes das classes subalternas estão desprovidos dos meios eficazes para promoverem sua própria “inclusão” social, justificam-se os mecanismos, discursos e práticas disciplinares legitimadas ao longo da história institucional, como expõe Michel Foucault. Logo, a manutenção de uma pedagogia totalitária enquanto prevenção da marginalidade, em termos criminais, bem como para “garantir” o “resgate da cidadania”, tem sido marcadas por uma constante necessidade de cercear, acompanhar, disciplinar e vigiar os movimentos dos adolescentes das classes pobres no afã de garantir uma homogeneização que seja útil, em termos econômicos, e ao mesmo tempo dócil, em termos políticos. Contrariando, um dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente: o reconhecimento dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos. Trata-se de um estudo de caso realizado numa instituição assistencial na região oeste do estado de São Paulo entre os anos de 1999 a 2001.

Palavras-chaves: Adolescentes. Instituições assistenciais. Disciplina e vigilância. Tríade disciplinar. Ortopedia institucional.

ABSTRACT:

This article seeks to contribute to the debate surrounding the disciplinary process that permeates the history of welfare institutions that serve adolescents of the subaltern classes and their historical trajectory of the delivery of social issues to the world of work. The assumption guiding these institutions is that if the teenagers of the subaltern classes are deprived of the effective ways to promote their own “include” social, justify the mechanisms, discourses and disciplinary practices legitimated over the institutional history, as expounded Michel Foucault. Therefore, maintaining a totalitarian pedagogy as prevention of marginalization, of criminal

* Recebido em 14.03.2011. Aprovado em 18.05.2011.

** Bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília-SP; Mestre em Sociologia pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara-SP; Doutorando em Saúde Coletiva pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, EERP-USP, Ribeirão Preto-SP. Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM, Uberaba-MG.

charges and to “ensure” the “rescue of citizenship, “ has been marked by a constant need to restrict, monitor, discipline and monitor the movement of adolescents poor grades in their desire to ensure a uniform color that is useful in economic terms, while docile politically. Contradicting one of the principles of the Child and Adolescent: the recognition of adolescents as subjects of rights. This is a case study conducted in institutional care in western São Paulo state between the years 1999 to 2001.

Key-words: Adolescents. Care institutions. Discipline and surveillance. Triad discipline. Orthopaedics institutional.

Introdução

Ao longo da história das instituições assistências no Brasil verificamos que uma de suas características marcantes tem sido a compreensão de que a formação e o posterior encaminhamento da clientela atendida para o mercado de trabalho configuram-se numa panacéia tanto para os filhos dos pobres bem como para seus respectivos grupos familiares.

Porém, na melhor das hipóteses a “realização desse sonho” não é alcançada mediante o mero aprendizado de aptidões ou pelo adestramento do corpo dos adolescentes. A eficiência do processo disciplinar exige uma rede de vigilância, de avaliações e acompanhamentos desenvolvidos pelas instituições envolvidas nesse processo ao longo da trajetória adolescente institucionalizado. No plano metodológico, os prontuários de 30 adolescentes atendidos numa instituição assistencial no interior de São Paulo, entre os anos de 1997 e 1999, favoreceu a ampliação desse universo de disciplina e vigilância na qual está imerso o adolescente das classes subalternas. Nesse sentido, o “menino-problema”, que historicamente fora estigmatizado sob a pecha de “menor”, fruto de um meio sócio-familiar moralmente degradado, irá passar por um processo que o tornará no “Menino do Serviço”, ou seja, o adolescente disciplinado e apto a ingressar no mercado de trabalho.

Em entrevistas com esses mesmos adolescentes constatamos que o processo disciplinar e de vigilância também se estendia ao seu grupo familiar. Assim, assistíamos à repetição da história da assistência pública aos pobres: a ressocialização funcional atingia o espaço da vida privada, que por sua vez devia colaborar com o processo disciplinar e a vigilância sobre os “seus” adolescentes, correlacionando-o à “superação” do histórico círculo de pobreza.

Os relatos orais dos adolescentes indicaram o “outro lado”, o lado de quem estava “submetido” ao poder institucional e seus desdobramentos na vida cotidiana. Portanto, servimo-nos de diferentes fontes que se complementaram: as informações contidas nos prontuários, que podem ser tomadas como a “história oficial” do adolescente na instituição; os depoimentos orais; os registros no caderno

de campo.

Objetivamos contribuir com a discussão dos processos disciplinares desenvolvidos pelas instituições assistenciais e sua interface com a conquista da cidadania por meio da “integração” do público atendido no mercado de trabalho, considerando seu atual momento: a precarização das relações no mundo do trabalho.

1 Breves notas acerca da institucionalização dos filhos dos pobres no Brasil e o surgimento de uma instituição assistencial no interior paulista

Do início do período republicano até o final da década de 1980, o tratamento destinado às crianças e adolescentes oriundos de famílias pobres se caracteriza por alguns elementos fundamentais, quais sejam: a autoridade que o Estado, seus representantes ou membros das camadas mais abastadas podiam exercer sobre as famílias e, mais especificamente, sobre “os menores”; a importância da atribuição de “cientificidade” às suas intervenções; o controle e higienização do espaço público e privado; a proteção da sociedade contra os possíveis “delinquentes” e um tratamento ou institucionalização que gerariam indivíduos disciplinados, saudáveis e, logo, produtivos para o mercado de trabalho.

A implantação no Brasil de medidas jurídicas, científicas e assistenciais originárias da Europa e dos Estados Unidos deveu-se à necessidade de sua participação no “progresso” ocidental. No que tange às instituições assistenciais voltadas aos “menores”, estas deveriam funcionar de modo a educar e disciplinar as crianças e adolescentes das classes subalternas. De acordo com os juristas do final do século XIX, a criação das instituições de reclusão e disciplina denotavam uma “preocupação” pública e privada não só com as crianças e adolescentes pobres mas, mais ainda, com os infratores e seu *locus* originário: as “famílias desestruturadas”. Tais instituições disciplinares nasceram nos Estados Unidos por volta de 1825 como:

[...] colônias e [...] escolas industriais onde eram colocadas as crianças para serem transformadas [por meio de rigorosos preceitos religiosos] em cidadãos úteis à sociedade. Escola [com uma conduta rigorosa], fábrica [trabalho físico e manual] e prisão misturavam-se num único espaço e numa mesma disciplina que regula toda a vida da criança em torno do trabalho regenerador. (LONDOÑO, 1995, p.133)¹.

¹ LONDOÑO, Fernando T. A origem do conceito ‘menor’. In DEL PRIORE, M. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1995.

A compreensão das intervenções sobre os infantes e adolescentes considerava o tratamento destinado aos pobres e a visão da cidade disciplinar amplamente divulgada no final do século XIX e início do XX. Rago (1985)² tem uma contribuição significativa para este debate na medida em que explicita os pressupostos centrais que nortearam a ação dos juristas, sanitaristas, engenheiros, médicos, burgueses e Estado para os quais:

[...] [A] representação imaginária do pobre justifica a aplicação de uma pedagogia totalitária, que pretende ensinar-lhe hábitos “racionais” de comer, de vestir-se, de morar ou de divertir-se [...] O pobre é o outro da burguesia: ele simboliza tudo o que ela rejeita em seu universo. (p.175).

A representação da cidade como “caos social” e dos pobres como origem das epidemias, da desordem, da desagregação moral foi fundamental para que as elites brasileiras, por meio dos juristas, médicos, sanitaristas e engenheiros, exercessem uma pedagogia totalitária sobre o espaço público e o privado. Foram adotadas medidas para a desaglomeração de corpos, remoção dos cortiços, urbanização do centro das cidades e, de maneira mais específica, houve a tentativa de socializar os cidadãos em “hábitos, formas de pensar e de agir” sadios. (ADORNO & CASTRO, 1987³; RAGO, 1985).

No caso específico das crianças e adolescentes, foram pensadas instituições que, longe de absorver ou integrar, reproduziam, segundo Sá Earp (1998)⁴, um “lugar social predestinado”, estigmatizando-os duplamente: por serem pobres e ainda, institucionalizadas. Tal estigmatização tinha como pano de fundo a idéia de que a criança estava moralmente abandonada e, sobre ela, o Estado deveria exercer uma tutela oficial. Esta concepção perpassa todo o Código de Menores de 1927,

Primeiro conjunto de leis que legisla sobre a infância, [que] reproduzia essa forma de olhar a criança pobre. Na passagem do século, “menor” deixou de ser uma categoria jurídica para se transformar em categoria ideológica: menor é o filho do pobre. (RAGO, 1998, p. 110).

² RAGO, Luzia M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar* (Brasil, 1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

³ ADORNO, Sérgio F. & CASTRO, Myrian M. P. de. A arte de administrar a pobreza. In TRONCA, Ítalo A. (Org.) *Foucault vivo*. Campinas - SP: Pontes, 1987, p.101-9.

⁴ SÁ EARP, Maria de L. Alunos residentes de CIEP's: educação e assistência? *Cadernos de Pesquisa*. n.103, p.100-22, mar. 1998.

As instituições assistenciais foram influenciadas diretamente por esta ideologia e a política de atendimento acabou sendo marcada pelo viés jurídico e preventivo que visava proteger a população e não as crianças. Podemos sintetizar esta visão na seguinte expressão: internar para educar e internar para prevenir a “marginalidade”. (Idem, p.111).

No que diz respeito à legislação voltada à “proteção” da infância e da adolescência pobres entre 1927 e 1964 inexistem quaisquer modificações substanciais quanto às formas do Estado “assistir” essa clientela bem como suas famílias. Ou seja, as intervenções estatais são justificadas pela “constatação” de que o meio social degradado onde estavam as famílias, com características imorais, de vadiagem, etc., seria o responsável pela degeneração moral das crianças.

Essa compreensão estimulou ações institucionalizadas ou pontuais que serão vistas com bons olhos pela burguesia das cidades, uma vez que afastavam as crianças e os adolescentes pobres do contato com vícios e imoralidades das ruas. Por outro lado, legitimaram-se situações de exploração da força de trabalho e/ou a não garantia de direitos adquiridos ao longo da história, dos quais os expressos na CLT, de 1943.

A tônica de tal política de atendimento arraigou-se nas práticas assistenciais e nas instituições criadas sob essa concepção de assistência. No caso específico de um município da região oeste do estado de São Paulo, a discussão em torno da “questão do menor” e da precariedade das condições de vida das camadas mais pobres da população justificou a criação de uma instituição assistencial, que segundo o entendimento dos voluntários – em sua maioria membros da elite local –, ao atenderem os adolescentes pobres e suas famílias preveniriam a marginalidade, produzida pela condição de pobreza.

A Instituição foi fundada em 31 de março de 1973. No entanto, desde 1969 observavam-se esforços de vários segmentos da sociedade local e, como não poderia deixar de ser, os mesmos foram influenciados pelas discussões reinantes no período. Entre tais influências podemos destacar: a presença de órgãos internacionais e nacionais no debate e atendimento das crianças e adolescentes – merecem destaque o UNICEF, órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) para a infância e juventude e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

No tocante à LBA, ela divulgou e consolidou, com o auxílio do governo militar e a Doutrina de Segurança Nacional, a teoria e a prática do desenvolvimento da comunidade (DC) segundo a qual, a participação de um corpo de voluntários em projetos e programas assistenciais colaboraria para o desenvolvimento

educacional e cultural da população (ROSEMBERG, 1997⁵; AMMANN, 1992)⁶. Tal postura influenciou sobremaneira a formação e a prática de vários grupos de voluntários na Região de Marília-SP conforme pudemos perceber nos artigos levantados no acervo do Jornal A Época.⁷

A sede da LBA era na cidade de Marília e a mesma atuava praticamente em toda a Região.⁸ Segundo as palavras da assistente social da LBA, a Legião realizava [...] um trabalho promocional na comunidade Mariliense e na Região, atendendo a seu objetivo primordial que é a proteção da Maternidade, Infância e Adolescência. [A manutenção e orientação] de grupos de Mães, Gestantes, Adolescentes e Crianças [se dava por meio de atividades como] corte e costura, bordado, culinária, economia doméstica, palestras e Educação de Base [...].⁹

O artigo citado apresenta, sucintamente, as prerrogativas que nortearam a prática e o discurso assistencial adotados pelos voluntários fundadores do Serviço. Por sua vez, as orientações de instituições com atuação nacional, como a Fundação para o Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a LBA, direcionaram as atividades e os inúmeros discursos no sentido de coibir práticas, comportamentos e valores “inadequados” e reafirmar valores e comportamentos “adequados” ao convívio social. O estabelecimento dos valores, condutas e posturas adequadas foi elemento fundamental para a estigmatização dos adolescentes ao impingir-lhes, contraditoriamente, uma “nova identidade social”.

Como diversas instituições assistenciais, constatamos que o Serviço tem sua origem na denominada “questão do menor” que, no entender das autoridades judiciais e policiais da localidade, se caracterizaria num problema policial caso não fossem tomadas as devidas providências. Assim, a elaboração de estratégias para a “integração” social do adolescente por meio do mercado de trabalho acompanhou o surgimento de muitas instituições solucionando-se, assim, o problema: sua permanência nas ruas da cidade, já que estaria ocupado com a sobrevivência cotidiana.

⁵ ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In FREITAS, Marcos C. de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF, 1997, p.137-157.

⁶ AMMANN, Safira B. *Ideologia do desenvolvimento da comunidade no Brasil*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

⁷ Periódico semanal publicado em Pompéia/SP.

⁸ Para termos uma idéia da abrangência da Região onde atuava a LBA, eis um trecho do mesmo artigo do Jornal A Época: A atuação da LBA, nestes moldes, abrange uma região vasta, compreendendo as seguintes cidades: Adamantina, Lucélia, Osvaldo Cruz, Tupã, Pompéia, Vera Cruz, Garça, Duartina, Assis, Cândido Mota, Salto Grande e Ourinhos. In Ribeiro, Valdineris L. Legião Brasileira de Assistência, Jornal A Época, 26 jun. 1969, 3.ºp.

⁹ Ribeiro, Valdineris L. *op. cit.*

Um dos jornais semanais locais assim exemplifica as ações de “integração social” ao passo que minimizam as contradições sociais. Juizado quer conhecer menores pedintes

O Juizado de Menores vai tirar a limpo a situação das famílias dos menores que mendigam [na cidade]. As que forem realmente necessitadas receberão assistência contínua, graças à colaboração de Serviço de Colocação Familiar e do grupo de voluntários interessados no assunto.

Os pais válidos para o trabalho que se entregarem à embriaguez e ociosidade terão que se haver com as autoridades, pois não podem deixar de prover a subsistência de seus filhos. (A ÉPOCA, 06 jun., 1970).

Como outrora, a responsabilidade pela situação de mendicância das crianças e adolescentes é dirigida às famílias e à sua imoralidade, mas, a intervenção e o controle desta situação poderiam ser feitos pelo Estado (o Serviço de Colocação) e pelo Juizado. Aqui, assistencialismo e vigilância se somam e ocultam as contradições de uma sociedade que, contraditoriamente, produz a desigualdade social. Ao mesmo, essa estratégia recoloca a “questão social”, como apontado por Ianni (1991)¹⁰ e Netto (2001)¹¹, sobre os ombros dos indivíduos, assim, a “integração” ao mercado de trabalho confeririam aos pais um *status* de bons referenciais de conduta moral à suas crianças.

Mas existem outros fatores determinantes para essa “integração” social que vão além do aprendizado de aptidões.

A preocupação não é basicamente como qualificar o trabalhador, nem que competências, saberes, habilidades deverá dominar, mas como constituiu-lo na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital. (ARROYO, 1999, p.29. Grifos nossos).¹²

Arroyo (1999) afirma que não há apenas uma reprodução de conteúdos curriculares que seriam convenientes ao mercado de trabalho. As relações sociais estabelecidas na instituição são responsáveis pela formação (ou deformação) de um tipo de ser humano e não apenas de um trabalhador qualificado para o mercado de trabalho.

¹⁰ IANNI, Octávio. A questão social. São Paulo em Perspectiva. São Paulo. n.5, v.1, p.2-10, jan./mar. 1991.

¹¹ NETTO, José Paulo. Capitalismo monopolista e Serviço Social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

¹² ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In FERRETTI, C. S., SILVA JUNIOR, R. & OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-42.

2 Instituição Assistencial, Escola e Família: a ortopedia institucional

A integração social pelas vias do mercado de trabalho não pode ser considerada em uma única dimensão: o da instituição assistencial. O estudo demonstrou que a relação entre as instituições responsáveis pela socialização confere aos adolescentes determinadas expectativas comportamentais e econômicas que produzam uma homogeneidade, ou ainda, que promova sua adaptação, *a priori*, ao mercado de trabalho.

Referimo-nos ao conceito de “ortopedia social”, cunhado por Michel Foucault (1987)¹³. O mesmo designa uma sociedade que estabelece uma “economia do corpo”, que exerce um poder ao instituir desde normas sanitárias e higiênicas a normas de conduta, cujo objetivo é adestrar os corpos a fim de que suas capacidades produtivas sejam potencializadas, ou reduzindo as políticas, para fins pré-determinados.

A “vigilância integrada” exercida pela escola e pela instituição assistencial se estende às respectivas famílias e vigia o cotidiano do adolescente mesmo quando este não se encontra no espaço escolar ou institucional.¹⁴

A vigilância integrada [...] organiza-se como um poder múltiplo, automático e econômico; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo [...] essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros. (FOUCAULT, 1987, p.148. Grifos nossos).

A Tríade Institucional (família-instituição assistencial-escola) que opera sobre os adolescentes age de diferentes modos. O Serviço mediava a relação entre a escola e as famílias: os problemas dos adolescentes frequentadores do Serviço no âmbito escolar são controlados e registrados pela própria escola. A seguir, são repassados ao Serviço que, após o registro de todas as informações nos prontuários individuais, age energicamente sobre o adolescente (advertência verbal ou por escrito, suspensão, expulsão) e, em seguida, admoesta os familiares em função das expectativas que estes – e instituição – têm para os filhos, sobrinhos, netos e irmãos. Esse posicionamento da escola e da entidade expressa duas atitudes complementares:

pelo lado institucional: aqueles que exteriorizassem mais rápido os padrões de comportamento socialmente aceitos¹⁵, mais

¹³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 21.ed. Trad. R. Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

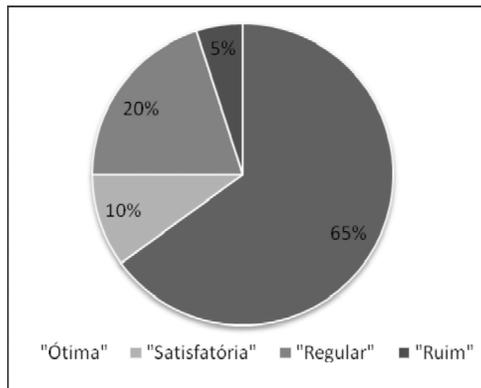
¹⁴ Lembremo-nos, porém, que esse processo de socialização não é uma “via de mão única”, mas que o socializando também influencia, à sua maneira, a instituição “ressocializadora”. Este tema da rebelião às normas de conduta foi tratado por E. Goffman em *Prisões, manicômios e conventos*. (1974)

chances teriam de ser encaminhados aos processos seletivos nas empresas locais; pelo lado dos adolescentes e seus familiares: a escola e o Serviço são vistos como meios que se complementam na obtenção de uma vaga no tão disputado e estreito mercado de trabalho local.

Nesse processo reside um dos traços característicos do atual mundo do trabalho. Essa complementaridade de interpretações acerca do papel social das instituições e a resposta adequada dos adolescentes origina, segundo Pablo Gentili (1995)¹⁶ um ambiente de competição, que tem na concepção liberal do mérito a razão pela qual o indivíduo, por suas próprias forças, sobrepeem-se às adversidades da vida em sociedade. Recoloca-se, portanto, o discurso liberal de outrora que volta para o indivíduo a resolução da “questão social”.

A primeira informação que nos deparamos ao ler os prontuários é a qualificação da frequência (ou assiduidade), do comportamento e da participação do adolescente. A qualificação realizada não abrange apenas a esfera das relações na entidade, mas, como já aludimos, inclui também o espaço das relações na escola.

No que diz respeito à frequência, essa é qualificada como “ótima”, “satisfatória”, “regular” e “ruim”. Tem-se que 65% dos adolescentes selecionados obtiveram uma avaliação “ótima” de sua frequência. Essa porcentagem se deve, em grande medida, ao “monitoramento” realizado tanto pela entidade como pela escola e que se estende à família. A seguir quantificamos cada um dos tipos que qualificam a frequência dos adolescentes.



¹⁵ Dentre os padrões de comportamento destacamos: possuir um bom aproveitamento nas atividades da entidade e na escola; disciplinado; asseado; honesto; aplicado; saber falar e escrever corretamente, etc.

¹⁶ GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998, p.76-99.

As anotações da assistente social quanto à avaliação dos comportamentos pôde ser dividida em três níveis: os “educados”, os “oscilantes” e os avaliados como “sem limites”. A partir dos prontuários verificou-se que a qualificação “oscilante” é a mais freqüente. A assistente social atribuía tais oscilações de comportamento, em geral, ao agravamento das “dificuldades familiares”.

E, no que diz respeito à participação, essa pode ser qualificada como sendo “boa”, “satisfatória” e “regular”. Nessa categoria de avaliação, são anotadas as atividades internas ou externas à entidade que o adolescente participou ou não.

Obviamente que estas três categorias – freqüência, comportamento e participação – se complementam e são reflexos uma das outras. Não pretendemos hierarquizá-las, estabelecendo uma relação valorativa desta ou daquela categoria. Porém, por meio das avaliações constantemente realizadas pela entidade, verificou-se a existência de um processo de internalização de comportamentos e valores que transformam o adolescente considerado “menino problema” em “menino do Serviço”.

Noutros termos, o registro de um “progresso” avaliado como “ótimo” em todas as categorias disciplinares conferia ao adolescente a aptidão comportamental e técnica considerados necessários para o encaminhamento do adolescente para participar dos processos seletivos nas empresas locais. Desse modo, é possível dizer que, dentre outros aspectos, as relações sociais vivenciadas cotidianamente pelos adolescentes que freqüentavam o Serviço possuíam um caráter de vigilância constante que pretendia homogeneizá-los em termos comportamentais, e mesmo valorativos.

Para Foucault (1987) a vigilância hierárquica não ocorre apenas de cima para baixo, mas, também para os lados, de baixo para cima, etc. E em relação ao estudo desenvolvido, é como se a tríade institucional vigiasse mutuamente os adolescentes e possuísse uma integração para estender e efetivar essa vigilância às esferas do seu convívio cotidiano: seus respectivos arranjos familiares.

Sob a acepção foucaultiana, as relações de poder recaem sobre os indivíduos, que por sua vez estão submetidos à “rede de relações de poder”, aqui configurada pela relação existente entre a Escola, o Serviço e a Família.

Em um dos documentos anexados ao prontuário de Richard¹⁷, essa relação é evidente:

Guimar [a mãe] o Richard está de suspensão na escola até segunda-feira [de 14 a 16/06/1999]. Para que ele não fique na rua, iremos segurá-lo o dia todo [na entidade]. Caso concorde conosco, por favor, queira assinar este papel autorizando.

¹⁷ Nome fictício.

Autorizo meu filho Richard Mendes Sá a permanecer na entidade o dia todo durante os dias da suspensão escolar.
[...] 17 de agosto de 1999. [assinado pela mãe] Guiomar Rocha Sá.¹⁸

Durante a pesquisa de campo, os instrutores usavam expressões como “só os melhores são encaminhados [para as grandes empresas]” ou ainda “as brincadeiras devem ficar lá fora”. Tais discursos impõem aos adolescentes das classes subalternas o critério da meritocracia, pois as grandes empresas requerem “os melhores”. Porém, há que se “abandonar” as atitudes típicas do adolecer – as brincadeiras, pois o ambiente fabril é perigoso, onde qualquer descuido ou desvio de atenção ocasionaria algum acidente de trabalho que, nesta lógica, é culpa do trabalhador.¹⁹ Para tanto, a fim de evitar tais acidentes na oficina ou nas fábricas, a entidade fixou cartazes, nos quais recomendava que os adolescentes não utilizem determinados acessórios, a saber:

Só será permitida a presença em salas de aula com o uniforme completo.

A Direção

Com a implantação dos novos profissionalizantes a instituição doou um guarda-pó e um par de botinas para cada adolescente. Mas, durante a pesquisa de campo constatamos que nem todos usavam o uniforme completo, alegando que o guarda-pó está sujo, que a mãe está lavando, que havia rasgado... De certa forma, essa recusa em obedecer às determinações da entidade na prática de oficina, expressavam a resistência ao processo ressocializador, marcado pela interiorização das qualidades, também estéticas, do profissional que a instituição pretendia formar para o capital.

No que respeitava às famílias, a determinação de incentivar os filhos ou àqueles que estavam sob sua responsabilidade é que mantivessem a assiduidade às atividades da entidade e da escola. Esse estímulo expressava-se pela idéia de “futuro promissor”.

Para você o que significa ser “Menino do Serviço”?

Richard: Que estou lá para aprender... Que vai ser alguém na vida... sair de lá, arrumar um trabalho bom...²⁰

¹⁸ Bilhete enviado pela assistente social do SIM anexado ao prontuário de Richard.

¹⁹ Esmeralda Moura (1995, p. 112-28) discute o tema do acidente nas fábricas aulistas do início do século XX, no qual o oferecimento de empregos às crianças na categoria de aprendizes ocultava a ideologia do “aprendiz” e, além de explorar a mão-de-obra infanto-juvenil, a expunha aos acidentes nas fábricas.

²⁰ Entrevista realizada com Richard no dia 26 ago. 2000.

Tais relatos sobre um “futuro” – o encaminhamento para o mercado de trabalho – foram, em sua maioria, associados à escolaridade.

E para sua mãe? O que você acha que é a escola para sua mãe?

Felix: Ah... ela acha que a escola é um lugar que você tem que lutar para garantir alguma coisa para o futuro.²¹

Isso posto, as qualificações – avaliações – constantes nos prontuários e a orientação feita às famílias alimentam a expectativa de que, a partir de uma avaliação positiva, o adolescente fosse encaminhado ao mercado de trabalho. Vislumbrava-se, assim, numa perspectiva funcionalista a “integração social”, que, paradoxalmente, escamoteava a reprodução da desigualdade social no próprio interior do processo avaliativo institucional. Noutras palavras:

[...] o processo de socialização corresponde àquela que se poderia designar como a ‘visão policalesca’, onde a socialização é vista como uma série de controles de fora e apoiada por algum sistema de recompensas e castigos. (BERGER & BERGER, 1978, p.205).²²

Nisso reside um dos pilares da ressocialização realizada pelas entidades de um modo geral. A função de qualificar objetiva acompanhar a introjeção dos valores e das normas de conduta adequadas ao convívio social e o posterior encaminhamento ao mercado de trabalho, mas mais que isso. Urge vigiar constantemente os comportamentos para se constatar em que medida o adolescente os interioriza e os reproduz ao longo do seu cotidiano intra ou extra institucional. Em geral, espera-se o empenho do adolescente em alcançar as expectativas que são projetadas pela escola, pela família e pela instituição assistencial.

Na relação entre o grupo familiar e a instituição assistencial, verificou-se que essa imputa sobre aquele a necessidade da internalização da responsabilidade pelo “futuro” do adolescente.

De algum modo, o Serviço responsabilizará a senhora pelo fato do Richard ter tirado notas baixas?

D. Guiomar: É, nós somos convidadas a comparecer lá não é? Conversar... [...] se ele não se comportar bem eu sou

²¹ Entrevista realizada com Felix no dia 27 ago. 2000.

²² BERGER, Peter. L. & BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In FORACCHI, M. M. & MARTINS, J. de S. (Orgs.) *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: L.T.C. Editora, 1978.

comunicada [...] tudo é comunicado com [a entidade] não é?
E o que a senhora vai fazer?
D. Guiomar: [...] chego aqui [em casa] e fico brava com ele [...] Converso com ele... Já sentei bastante, falei muito com ele não é? Que eu não quero que ele faça isso, que ele tem que estudar... e que isso é importante.²³

Sob essa ótica, a ressocialização do adolescente abrange os espaços públicos frequentados e a sua vida privada. Verificou-se esse processo nas atividades que a instituição assistencial desenvolvia com as mães dos adolescentes: reuniões, cursos, palestras e atendimentos psicológicos. Essas atividades não visavam apenas uma integração entre a instituição e os grupos familiares/mães, mas a divulgação dos objetivos e dos valores da entidade a fim de que as mães “conscientes” de tais objetivos pudessem estendê-los à esfera do convívio familiar.

Obviamente que a pressão exercida pela instituição assistencial sobre os grupos familiares produzia tensões. “À medida que o adolescente é socializado numa família inserida num contexto sócio-econômico específico, ele absorverá a visão de mundo típica dessa família”. Segundo Berger & Luckmann (1978)²⁴, “nas famílias de classe inferior – como nas de classe superior – o mundo social é ‘filtrado’ para o indivíduo através de um caráter seletivo.” Conceber, então, o adolescente como sujeito de direitos, possuidor de uma história pessoal e familiar, irá requerer da entidade atuar “com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado [...], pois esta personalidade tende a persistir”. (p.185)

3 Homogeneizar os comportamentos: o ocultamento das diferenças

Os documentos oficiais contam a história dos adolescentes, neles verificou-se a existência de mecanismos disciplinares utilizados tanto pela instituição assistencial quanto pela escola na tentativa de fazer com que aqueles interiorizassem os objetivos de ambas instituições: introjetar os comportamentos, a conduta, os valores, a moral, a postura de um tipo de profissional para o mercado de trabalho.

Os mecanismos disciplinares são históricos e objetivos, que se desenvolveram e cristalizaram-se ao longo da história da instituição. Para Foucault (1987), essa disciplina estabelece:

²³ Entrevista realizada com Richard em 26 ago. 2000.

²⁴ BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1978.

[...] uma ‘infrapenalidade’; [que quadricula] um espaço deixado vazio pelas leis; [que] qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo [...]. (p.149).

Podemos dizer que ao longo de sua história as instituições assistenciais foram “produzindo” e re-produzindo suas próprias leis internas, específicas; que visavam a manutenção da ordem e da disciplina interna à instituição. Tais leis, bem como suas formas punitivas, trazem consigo os valores e normas de conduta que a sociedade local espera que os adolescentes atendidos por elas pratiquem. Internamente à entidade pesquisada, as formas punitivas procuravam atender os “desvios” dessas leis, que vão do castigo físico leve, como ser encaminhado para a horta; privações ligeiras, como ficar sem jogar futebol; e a pequenas humilhações, como ser repreendido diante dos colegas. (FOUCAULT, 1987).

Na compreensão dos adolescentes, o encaminhamento para horta foi um dos métodos mais frequentes para punir os “desvios” comportamentais.

No caso de você fazer alguma coisa errada... na cidade, na escola... ou mesmo na família. O que o Serviço vai dizer para você... qual será a punição?

Washington: Punição? ... Aqui? Acho que ir para horta.

Você acha que ir para a horta é punição?

Washington: Ô! ²⁵

Em determinados momentos na história da entidade processaram-se mudanças significativas na forma de conceber as atividades consideradas profissionalizantes. No caso das atividades de horticultura, a Diretoria e os adolescentes construíram representações contraditórias sobre o mesmo espaço, reveladas nas anotações nos prontuários e nos relatos dos adolescentes.

Nos registros oficiais de um “aluno desligado” no ano de 1999, observamos a descrição de uma “situação-limite” na qual a resolução do presidente da entidade foi designá-lo para a horta, pois compreendia tal atividade como sendo “um aprendizado como outro qualquer”.

Mas, a compreensão do adolescente era a de que estava sendo punido pelo havia feito e ser designado para a horta era o “castigo”, a punição pelo seu desvio. Vale lembrar que esse adolescente possuía todas as características do que a entidade denominara de ‘menino-problema’, logo, a instituição deveria lhe impor os limites necessários. O estabelecimento de limites – fosse pela horticultura ou outras formas de punição – eram considerados como o meio de ressocialização adequado.

²⁵ Entrevista com Washington, realizada no dia 01 set. 2000.

Porém, por mais que a entidade procurasse propagar e perpetuar a idéia de que a horta era um lugar de aprendizado como outro qualquer, embora paradoxalmente declarassem que uma punição possível seria o encaminhado para a horta, dificilmente os adolescentes conceberiam este mesmo espaço como lugar de aprendizado. Para eles, passou a ser identificado como um lugar de punição aos seus “desvios” de comportamento.

Essa compreensão paradoxal acerca do papel profissionalizante do espaço da horta demonstra a existência de uma “economia do poder”, na qual os mecanismos disciplinares e o poder institucional embutido em tais mecanismos possuem:

[...] como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele [o poder disciplinar] não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 1987, p.143).

Durante o trabalho de campo a assistente social da entidade referiu-se à necessidade de se “lapidar” os adolescentes, de lhes colocar “limites” pois, até o momento do ingresso do adolescente na instituição a família não havia realizado esta ação pedagógica. Desse modo, a entidade exerceria sua função social, sendo “autorizada” a executar a função que a família não foi capacitada.

A clientela da instituição assistencial era composta, preponderantemente, pelos meninos-problema, logo, cabia a ela “lapidá-los” por meio da utilização conjugada dos mecanismos disciplinares historicamente objetivados e, ainda, por meio da relação que estabelecia com a família e com a escola. Nessa relação de mecanismos disciplinares verificou-se que ambas as instituições, além da preocupação em manter a “ordem” e “disciplina” em seus respectivos espaços, preocupavam-se em punir os desvios de comportamento que julgavam ser inadequados para o convívio social, dos quais, no mercado de trabalho. Logo, deixavam claro para sua clientela que não bastava cumprir os conteúdos curriculares da escola ou adquirir uma qualificação profissional, mas mais que isso: o adolescente devia interiorizar os valores éticos e morais aceitos pela sociedade, dos quais as instituições eram portadoras e representantes legítimas.

Essa perspectiva analítica é corroborada pela acepção de Foucault (1987) acerca da sanção normalizadora:

[...] O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme... a ‘falta’ do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas. (1987, p.149).

A normalização dos comportamentos dos adolescentes que freqüentavam a instituição assistencial se processava de modo diferenciado, pois a história de vida de cada um permitia a formação de diferentes modos de relacionamento com a instituição. Porém, associada à escola a instituição assistencial procurava fazer com que esse processo de normalização – ressocialização a partir dos comportamentos – fosse relativamente homogêneo. Um dos pilares desse objetivo, como vimos, era a qualificação dos comportamentos descritos nos registros oficiais de cada adolescente.

A avaliação e a classificação constante do desempenho do adolescente nas atividades da entidade e da escola mostraram a diversidade das histórias de vida. Embora todos estivessem submetidos ao mesmo processo disciplinar, os progressos e retrocessos ante a socialização eram particulares. Esse caráter particular tendia a desaparecer a partir do momento em que a entidade utilizava um discurso tipicamente liberal, no qual a obtenção do “sucesso” individual independia das condições sócio-econômicas e da trajetória de vida de cada um. Noutros termos: o “sucesso” atingido pelo adolescente seria utilizado pela entidade de modo a fazer com que os demais se espelhassem no colega e assim se empenhassem na conquista de “seus” objetivos de vida. O que existia, então, era um nivelamento de condutas, punições e projetos de vida que tendiam a suprimir ou, pelo menos, desprezar as particularidades culturais de cada adolescente.

Em suma: o processo disciplinar desempenhado pela tríade institucional tendia homogeneizar os comportamentos dos adolescentes bem como suas expectativas quanto a possibilidade de obter o “sucesso” esperado: ser encaminhado ao mercado de trabalho.

Segundo Foucault (1987), a partir do momento em que “a arte de punir no regime disciplinar” é posta em prática, ela “não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão”. A partir dos efeitos causados com a aplicação dos mecanismos disciplinares, as punições pretendem:

[...] diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função [da] regra a seguir - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. (p.152).

“Mensurar”, “hierarquizar” e “valorizar” as capacidades individuais atuavam de modo coercitivo e direcionavam o adolescente à uma conformidade.

[...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*. (Idem, p.153. Grifo do autor).

A partir da idéia de que o menino-problema devia ser “reintegrado” socialmente, a tríade institucional utilizaria práticas e discursos disciplinares, objetivando a ressocialização do adolescente a partir de um conjunto de aptidões, comportamentos e valores moralizantes que possibilitariam sua “inserção” social por meio do trabalho.²⁶

Desse modo, podemos dizer que a instituição assistencial e a escola, a partir da utilização de um discurso de caráter liberal e associado às práticas disciplinares e assistencialistas, contribuem para a conformação de uma “identidade social estigmatizante” que tende a ocultar, tanto na obtenção do “sucesso” esperado como na do “fracasso” anunciado, as desigualdades sociais e a diversidade cultural dos adolescentes provenientes de diferentes contextos sócio-econômicos.

Isso pode ser constatado no relato de um adolescente quando perguntado sobre o que ele deveria fazer para conseguir uma bolsa de estudos em informática²⁷.

E o que você acha que deveria fazer para conseguir uma bolsa daquelas (de informática)?
Clodoaldo: (...) Estudar... me destacar... não é? Destacar no SIM... nas atividades... e mostrar que mereço a bolsa.²⁸

Noutro relato obtivemos:

Se você quisesse uma bolsa de informática, ou qualquer outra bolsa nesse sentido, seja um cursinho... o que você acha que deveria fazer?
Franklin: Ah... me esforçar em tudo... nos cursos, educação, o nível de notas também, educação... tudo não é? (...) ²⁹.

Esses dois relatos são de adolescentes que convivem em um grupo familiar não-nuclear³⁰, residem em locais distintos no município, possuem uma qualificação do comportamento distintas entre si, os desempenhos escolares são caracterizados de “ruim” a “regular”. Enfim, os respectivos relatos demonstram que todos possuem diferenciações significativas, mas que, porém, o cotidiano da

²⁶ Crítica à essas práticas institucionais foram realizadas por Patto, 1981; Gentili, 1995 e Enguita, 1989. Dentre outros fatores, esses autores fazem referência à manutenção do *status quo*, que termina por demarcar os lugares que serão ocupados pela clientela atendida na sociedade, perpetuando o círculo de pobreza.

²⁷ O curso de Informática era oferecido desde 1999.

²⁸ Entrevista com Clodoaldo 02 set. 2000.

²⁹ Entrevista com Franklin em 27 ago. 2000.

³⁰ O conceito de família não-nuclear que é utilizado aqui se caracteriza pela organização na qual um adulto tem o caráter de provedor da família. No caso dessas duas entrevistas, o primeiro reside com o pai, e o outro com a mãe.

escola e do SIM é marcado pelo ocultamento dessas diferenciações e pela exaltação de um caráter competitivo, que os “nivela” superficialmente, não tanto as diferenças sociais entre si, visto que essas são comuns a todos os entrevistados, mas às particularidades que estão contidas em cada uma dessas histórias.

Os relatos ilustram o que fora aludido acima: a existência de uma “pedagogia do mérito”, que se caracteriza por um mecanismo de gratificação-punição que integra o processo disciplinar.

Este mecanismo de dois elementos [gratificação-punição] permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e más notas, dos bons e maus pontos. (FOUCAULT, 1987, p.151).

A homogeneização dos comportamentos é almejada pelas instituições disciplinares – e pela sociedade, como um todo –, e a faz pelas normas de conduta padronizadas. Assim, os mecanismos disciplinares permitem “medir os desvios” e “corrigi-los” na medida em que desconsideram as individualidades e as particularidades. Segundo Foucault, o objetivo é tornar tais mecanismos disciplinares úteis na medida em que uns possam se ajustar aos outros. O que existirá então, para esse autor, é a facilidade do funcionamento de um:

[...] sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é regra, ele [o poder da norma] introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (Idem).

Assim, esse “sistema de igualdade formal” pode direcionar as perspectivas dos adolescentes atendidos pelas instituições, pois ao mesmo tempo em que a “ressocialização” impõe-lhes um conjunto de regras de conduta institucionalizadas, incentiva uma competição interna à instituição que, aliás, é intrínseca ao sistema escolar e ao mundo do trabalho no capitalismo.

Martins (1997)³¹ trata do tema da “inclusão excludente” ao discutir que muitos autores ao tratarem da questão da exclusão, pensam-na em termos estritamente econômicos. Lembremo-nos que a principal motivação da maioria dos adolescentes que ingressam nos programas assistenciais públicos ou privados é uma possível solução dos seus problemas de ordem econômica, ou

³¹ MARTINS, José de S. *Exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

melhor, pela sobrevivência cotidiana. Ou seja, as questões políticas, sociais e econômicas, re-produtoras da desigualdade social permanecem intocadas.

No espaço das instituições ressocializadoras, que têm como meta a inclusão via mercado de trabalho, essa principal motivação engendrará todo um processo competitivo e meritocrático, no qual o “sucesso” é obtido à medida que se interioriza, de maneira mais ou menos rápida, o que é desejado pela entidade e pela sociedade: ser um “menino do Serviço”.

Considerações finais

Pelo exposto consideramos que a partir do momento que os adolescentes passam a frequentar as atividades na instituição assistencial estarão sendo submetidos a constantes “exames”, ou seja, em que medida internalizam os comportamentos e valores considerados funcionalmente “adequados” à vida social. As contínuas avaliações e qualificações de desempenho nos vários espaços de sociabilidade demonstram que, em geral, as instituições atuam no sentido de impor uma disciplina que extrapola a mera aquisição de aptidões que podem vir-a-ser utilizadas nos vários ambientes de trabalho. Mas mais que isso. O ingresso nas instituições assistenciais, em sua maioria motivados pelo possível encaminhamento para o mercado de trabalho, tem início um processo de adestramento do corpo, das expectativas e dos valores que terminam por moldar, segundo Arroyo (1999), um trabalhador para o capital em sua totalidade.

Esse processo é perceptível a partir do contato com os documentos oficiais produzidos pela própria instituição acerca do desempenho de cada adolescente bem como dos discursos valorativos proferidos pela hierarquia de poder. Ou na acepção foucaultiana, a constituição de um saber oficial acerca de cada indivíduo poderá ser usado como mecanismo de poder, a fim de se obter os fins almejados pelas instituições. E, ao mesmo tempo, que tende a fragmentar e neutralizar qualquer tentativa de aglutinação que resulte em resistência aos poderes institucionais.

É possível observar ainda o incentivo a um comportamento competitivo, que reforça a meritocracia, própria dos valores liberais, o que justificaria a necessidade de que todos cumpram as mesmas regras. Logo, pressupõe-se que todos os adolescentes estão num patamar de igualdade de condições sociais, econômicas e culturais. Portanto, o objetivo do “exame” é a homogeneização das diferenças e da diversidade existentes entre as várias trajetórias de vida, nivelando-as, desenvolve-se uma crença de que a competição entre eles é “justa”. Fragmentando-os enquanto coletividade política, potencializando-os enquanto

(possível) força de trabalho.

Estamos, pois, diante de um processo disciplinar que, por um lado, procura desconstruir o histórico estigma de menino-problema, possuidor de características sócio-econômicas consideradas desfavoráveis à sua “integração social”. Mas que por outro, tende a qualifica-lo como “trabalhador ideal”, ou seja, o adolescente disciplinado, apto para o trabalho não apenas em aptidões profissionais, mas possuidor de um conjunto de valores morais; possuidor de um corpo adestrado, em termos econômicos, pelo qual se pode retirar o máximo de proveito. E ao mesmo tempo, atrofiado, socialmente fragmentado e despossuído de seu potencial político reivindicador, individual e coletivamente.

Em suma, uma pedagogia totalitária fundada e legitimada nos processos disciplinares e nos mecanismos de vigilância reforçam a compreensão de que para os adolescentes das classes subalternas resta a vaga esperança de exercerem seu direito ao trabalho. Porém, trabalhadores num mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo, flexibilizado e precarizado, como alternativa a um presente de vulnerabilidade e um futuro de incertezas. Posto que, do contrário, aos olhos dos filantropos do século XXI, se converterão – como os adolescentes de outrora – em ameaças a segurança, a ordem e a paz social.

Referências

ADORNO, Sérgio F. & CASTRO, Myrian M. P. de. A arte de administrar a pobreza. *In* TRONCA, Ítalo A. (Org.) **Foucault vivo**. Campinas - SP: Pontes, 1987, p.101-9.

ALVAREZ, Marcos C. Menoridade e delinquência: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores no Brasil. **Cadernos da FFC** (Marília-SP), v.6, n.2, p.93-114, 1997.

AMMANN, Safira B. **Ideologia do desenvolvimento da comunidade no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. *In* FERRETTI, C. S., SILVA JUNIOR, R. & OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-42.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BERGER, Peter. L. & BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In FORACCHI, M. M. & MARTINS, J. de S. (Orgs.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: L.T.C. Editora, 1978.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 21.ed. Trad. R. Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998, p.76-99.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
IANNI, Octávio. A questão social. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo. n.5, v.1, p.2-10, jan./mar. 1991.

LONDOÑO, Fernando T. A origem do conceito 'menor'. In DEL PRIORE, M. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1995.

MARTINS, José de S. *Exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MOURA, Esmeralda B. B. de Infância operária e acidente de trabalho em São Paulo. In DEL PRIORE, M. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1995, p.112-28.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PATTO, Maria H. S. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. In _____ (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, p.115-59.

RAGO, Luzia M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil, 1890-1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIBEIRO, Valdineris L. Legião Brasileira de Assistência. **Jornal A Época**, 26 jun. 1969, 3ªp.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In* FREITAS, Marcos C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez/USF, 1997, p.137-157.

SÁ EARP, Maria de L. Alunos residentes de CIEP's: educação e assistência? **Cadernos de Pesquisa**. n.103, p.100-22, mar. 1998.