



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ELIANA CRISTINA DOS SANTOS

**O LUGAR DA ESCOLA PARA OS ADOLESCENTES QUE  
CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO  
ABERTO: EXPRESSÕES DE DIREITOS, DE RESISTÊNCIAS E  
DE RE-CONHECIMENTOS**

---

Londrina  
2016

ELIANA CRISTINA DOS SANTOS

**O LUGAR DA ESCOLA PARA OS ADOLESCENTES QUE  
CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO  
ABERTO: EXPRESSÕES DE DIREITOS, DE RESISTÊNCIAS E  
DE RE-CONHECIMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Eliana Cristina dos .

O lugar da escola para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto : expressões de direitos, de resistências e de re-conhecimentos / Eliana Cristina dos Santos. - Londrina, 2016.

145 f. : il.

Orientador: Wagner Roberto do Amaral.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Serviço social com adolescentes - Tese. 2. Medidas socioeducativas - Tese. 3. Direito à educação - Tese. 4. Escolas - Tese. I. Amaral, Wagner Roberto do . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

ELIANA CRISTINA DOS SANTOS

**O LUGAR DA ESCOLA PARA OS ADOLESCENTES QUE CUMPREM  
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO: EXPRESSÕES DE  
DIREITOS, DE RESISTÊNCIAS E DE RE-CONHECIMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr.º Wagner Roberto do Amaral  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa.Dra. Andréa Pires Rocha  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Dione Lolis  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -  
UFMS

---

Prof. Dr. Maurício Gonçalves Saliba  
Universidade Estadual Norte do Paraná - UENP

Londrina, 3 de Maio de 2016.

*Aos adolescentes.*

## AGRADECIMENTOS

Eis que chega o tempo do agradecimento, momento oportuno pois o processo da escrita exige um certo isolamento e solidão mas que contraditoriamente foi impossível estar e me sozinha. Para cumprir, precisei contar com a participação, a colaboração e a compreensão de muita gente.

Mirela e Luísa: minhas filhas! Vocês foram compreensivas, sem deixar de reivindicar a qualidade e a intensidade de nossa convivência. Muito mais do que isso, estamparam meu rosto com inusitados sorrisos, quando a sisudez me tomava e delicadamente vocês surgiam andando amarradas uma a outra, ou quando exigiam que eu assistisse o show de flauta e danças espontaneamente coreografadas. Me arrancaram lágrimas de emoção quando tarde da noite arrumavam minha cama com a justificativa que eu precisava descansar ou se encarregavam com muita disposição a preparar nossas refeições. A alegria e as criancices de vocês me isentaram de qualquer culpa que eu pudesse sentir, e neste sentido foram de grande generosidade. E não poderia deixar de lembrar do Bob Esponja, do Alvim e os Esquilos, do Clarêncio o otimista que dividiram o espaço conosco e recrearam vocês quando eu estava estudando.

Pai (José), Mãe (Célia), irmão (Wagner), cunhada (Jackeline), sobrinho (Heitor), Álvaro (primo), Célia e Flávio (sempre sogra e sogro), Juliana e Camilo (vizinhos): meus familiares! A colaboração de vocês nos cuidados com as meninas e comigo foram fundamentais, mais que isso, entenderam minhas ausências sem me cobrar.

Alex, Tarik, Dimas, Rodrigo, Eduardo, César, Boni, Leonardo, Kika e Juca: meus amigos! Pela companhia, broncas, incentivos, gargalhadas, pelas conversas inspiradoras, pelos cafês e pelas cervejas que tomamos, vocês foram imprescindíveis me tolerando até mesmo quando eu mesma não me suportava.

Adolescentes, Os Sujeitos! Os que participaram diretamente e os outros tantos que conheci, vocês são a razão. A principal motivação para pesquisar veio da história de resistência e indignação que vocês compartilharam comigo, não aceitar as coisas como elas são é um ato de coragem.

Wagner: meu orientador! As orientações sábias, leves e inspiradoras aceleravam meu pensamento despertando em mim a vontade de ir além.

Professores Dr<sup>a</sup>. Andréa Pires Rocha, Dr.<sup>o</sup> Paulo Cesar Duarte Paes. Dr.<sup>o</sup> Maurício Gonçalves Saliba: A Banca! Agradeço por prontamente aceitarem o convite e pelas contribuições desde o processo de qualificação foram fundamentais para a conclusão deste estudo. E a professora

Dr.<sup>a</sup> Dione Lolis que prontamente aceitou o convite para compor a banca de defesa, e pelo tempo de aprendizado que vive no projeto de pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL e aos que por um tempo foram meus companheiros de trabalho no Departamento de Serviço Social da UEL, agradeço carinhosamente pelos ensinamentos, pelos sorrisos nos corredores, pelo apoio e incentivo.

Luciano, Cíntia, Melissa, Lorena, Marco, Márcia Sgarbieiro, Letícia, Tatiane, Carlos: Meus companheiros de Pós! Em meio ao nosso sofrimento nos ajudamos e por vezes rimos e fizemos piadas da nossa situação. Saber que não estava sozinha me aliviava um tanto.

Creas 2, Núcleo Regional de Educação de Londrina, 2<sup>a</sup> Vara da Infância e Juventude de Londrina: os profissionais! Sem a acolhida, permissão e colaboração de vocês o caminho seria certamente mais tortuoso. Encontrar pessoas com elevado grau de compromisso renova diariamente a certeza de que as mudanças podem acontecer.

Elaine, Paula, Vanessa, Mariluce: Amigas da minha vida! A inspiração vem da gente, se fortalece na distância e intensifica nos reencontros.

Valéria, Laura, Flávia, Eliezer, Sara, Dani Sarzi, Meire, Glória e Paty: Companheir@s de Luta! Travar a luta pelos direitos às crianças e adolescentes ao lado de vocês é um caminho de intenso e constante aprendizado.

**Aos Velhos**  
Rubem Alves

O tempo se mede com batidas. Pode ser medido com as batidas de um relógio ou pode ser medido com as batidas do coração. Os gregos, mais sensíveis do que nós, tinham duas palavras diferentes para indicar esses dois tempos. Ao tempo que se mede com as batidas do relógio - embora eles não tivessem relógios como os nossos - eles davam o nome de "chronos". Daí a palavra "cronômetro". O pêndulo do relógio oscila numa absoluta indiferença à vida. Com suas batidas vai dividindo o tempo em pedaços iguais: horas, minutos, segundos. A cada quarto de hora soa o mesmo carrilhão, indiferente à vida e à morte, ao riso e ao choro.

[...]

o tempo do relógio é indiferente às tristezas e alegrias. Há, entretanto, o tempo que se mede com as batidas do coração. Ao coração falta a precisão dos cronômetros. Suas batidas dançam ao ritmo da vida - e da morte. Por vezes tranquilo, de repente se agita, tocado pelo medo ou pelo amor. Dá saltos. Tropeça. Trina. Retorna à rotina. A esse tempo de vida os gregos davam o nome de "kairós" - para o qual não temos correspondente: nossa civilização tem palavras para dizer o tempo dos relógios: a ciência. Mas perdeu as palavras para dizer o tempo do coração. "Chronos" é um tempo sem surpresas: a próxima música do carrilhão do relógio de parede acontecerá no exato segundo previsto. "Kairós", ao contrário, vive de surpresas. Nunca se sabe quando sua música vai soar.

[...]

"Chronos" é o deus terrível que vai comendo a gente e as coisas que a gente ama. A saudade cresce no corpo no lugar onde "chronos" mordeu. É um testemunho da nossa condição de mutilados - um tipo de prótese que dói.

[...]

"Tempo é criança brincando, jogando." Tempo é criança? O que o filósofo queria dizer exatamente eu não sei. Mas eu sei que as crianças odeiam "chronos", odeiam as ordens que vêm dos relógios. O relógio é o tempo do dever: corpo engaiolado. Mas as crianças só reconhecem, como marcadores do seu tempo, os seus próprios corpos. As crianças não usam relógios para marcar tempo; usam relógios como brinquedos. Brinquedo é o tempo do prazer: corpo com asas.

[...]

Que maravilhosa transformação: usar a máquina medidora do tempo para subverter o tempo. Criança é "kairós" brincando com o "chronos", como se ele fosse bolhas de sabão... O ano chega ao fim. Ficou velho. "Chronos" faz as somas e me diz que eu também fiquei mais velho. Faço as subtrações e percebo de que me resta cada vez menos tempo.. Fico triste: saudade antes da hora.

[...]

Aí "kairós" vem em meu socorro, para espantar a tristeza. Me diz que o tempo é uma criança. Me convida a brincar com "chronos". Brinquedo é tempo sem passado, tempo sem futuro, presente puro - a eternidade num momento.

[...]

SANTOS, Eliana Cristina dos. **O lugar da escola para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto**: expressões de direitos, de resistências e de re-conhecimentos. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar e analisar a relação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com a escola, localizando o direito à educação enquanto política integrante à perspectiva da Proteção Integral prevista no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e estruturante do Sistema de Atendimento Socioeducativo no Brasil. Tal inquietação surge ao perceber que a educação escolar vem sendo desenvolvido no âmbito das medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, conforme a previsão legal do Estatuto da Criança e do Adolescente, e nem sempre a ação tem alcançado os resultados que se almeja. Conhecer a relação dos adolescentes com a escola se faz importante e é um dos elementos que pode colaborar na compreensão deste fenômeno. As narrativas dos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, apontam que esta é uma relação complexa e paradoxal atravessada por elementos de negação e afirmação. Neste sentido, a escola se constitui num espaço institucional que abriga outros lugares que se entrelaçam, caracterizados nesse trabalho como sendo: o lugar do direito, o lugar da resistência e o lugar do re-conhecimento.

**Palavras-chave:** Medida socioeducativa. Retorno escolar obrigatório. Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Escola.

SANTOS, Eliana Cristina dos. **The place of school for adolescents in compliance with socio-educational measures in freedom**: expression of law, of resistance and of the re-knowledge. 2016. 145p. Dissertation (Master's Degree of Social Service and Social Politics) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

### **ABSTRACT**

This study aims to identify and analyze adolescent's relationship in compliance with socio-educational measures about the school, locating the right to education as an integral policy to the perspective of full protection provided for in the Child and Adolescent (ECA) and structuring the system Socio-service in Brazil. Such unease appears to realize that the return to school has been built side by side to the socio-educational measures in opened way, according to the legal provisions of the Statute of Children and Adolescents, the action has not always achieved the expected results. Understand the relationship of adolescents with the school is important and is one of the elements that can contribute to the understanding of this phenomenon. The narratives of adolescents, subjects in this study, indicate that this is a complex and paradoxical relationship crossed by elements of denial and affirmation. In this sense, the school is an institutional space that houses elsewhere that intertwine, characterized this in work as: the place of law, the place of resistance and the place of the re-knowledge.

**Keywords:** Socio-educational measure. Compulsory school return. Adolescents in compliance with socio-educational measures. School

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>AS LEIS EM CONFLITO COM A REALIDADE: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA EDUCATIVA CONTIDA NAS LEGISLAÇÕES AFETAS AO ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA</b> .....	22
2.1	JORGE AMADO E MELLO MATTOS: DUAS FORMAS DE RETRATAR A MESMA INFÂNCIA .....	27
2.2	CÓDIGO DE MENORES DE 1979: UMA LEI PARA MUITOS PIXOTES .....	45
2.3	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A TENTATIVA DE DEVOLVER O GURI PARA SUA MÃE.....	53
2.4	SINASE – SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.....	64
<b>3</b>	<b>PROTEÇÃO SOCIAL E A DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	73
3.1	A PROTEÇÃO SOCIAL NO BRASIL E SUA CONSTITUIÇÃO A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS .....	73
3.2	A PROTEÇÃO INTEGRAL ENQUANTO PERSPECTIVA DA PROTEÇÃO SOCIAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL .....	85
3.3	MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O DESAFIO PARA SE CONSOLIDAR A LÓGICA PROTETIVA: PROBLEMATIZAÇÃO A RESPEITO DAS RESPONSABILIDADES E AÇÕES DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO .....	89
<b>4</b>	<b>DIREITO À EDUCAÇÃO: UM CAMPO HISTÓRICO DE E EM DISPUTA</b> .....	95

<b>5</b>	<b>ANÁLISE: O LUGAR DA ESCOLA NA NARRATIVA DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO .....</b>	<b>105</b>
5.1	APRESENTANDO OS SUJEITOS .....	105
5.2	A ESCOLA E SEUS LUGARES NA NARRATIVA DOS SUJEITOS .....	107
5.3	ESCOLA: LUGAR DO DIREITO.....	109
5.4	ESCOLA: LUGAR DE RESISTÊNCIA .....	119
5.5	ESCOLA: LUGAR DE RE-CONHECIMENTO .....	125
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em 1990 que o trato ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa intenciona romper com a prerrogativa meramente punitiva e incorporar a dimensão educativa junto a aplicação da medida, com vista a romper com as situações que levam esses sujeitos a cometerem atos infracionais. Esta dimensão educativa extrapola o cumprimento da medida socioeducativa em si e requer o envolvimento de outras políticas sociais, dentre elas, requisita o envolvimento da política de educação, traçando estratégias e ações que possibilitem ressarcir violações de direitos existentes e anteriores ao ato infracional ou evitar que este direito seja infringido.

No entanto, devido a fatores multicausais, a incorporação da Doutrina da Proteção Integral encontra resistência para se reverberar na realidade das crianças e adolescentes. Esta doutrina substitui a Doutrina da Situação Irregular e prevê que o Estado, juntamente com a sociedade e a família, devam garantir condições necessárias para o desenvolvimento saudável e protegido das crianças e adolescentes. A principal distinção entre as duas doutrinas é que a Doutrina da Situação Irregular atribui unicamente às famílias pobres a responsabilidade por expor às crianças e adolescentes ao risco, sendo que a principal intervenção do Estado se configurava em apartar as crianças e adolescentes das famílias; contrariamente, a Doutrina da Proteção Integral compreende que as violações de direito são provocadas pela formação social e econômica do Brasil que produz situações severas de desigualdade social, expondo crianças e adolescentes a fragilidades. Neste sentido, o Estado é responsável em implantar políticas sociais que, de algum modo, reparem parte desta desigualdade.

As medidas socioeducativas são compreendidas neste trabalho enquanto a ação do Estado em relação aos adolescentes que cometem ato infracional, que tem como marco regulatório o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) os quais definem parâmetros para esta ação. Estabelecem, em sua propensão legal, o caráter pedagógico, mas não subtraem seu cunho sancionatório, pois se materializam como uma consequência do ato infracional cometido.

Nesta linha, o entendimento e a intervenção a respeito do ato infracional sofrem modificações conceituais que convivem com práticas carregadas de resquícios de tempos anteriores onde predominavam o caráter punitivo e a segregação social dos adolescentes. Ao mesmo tempo que a lei reconhece os adolescentes enquanto sujeitos de direito, a realidade muitas vezes oculta ou desqualifica a sua participação social, sobretudo dos que tiveram sua

trajetória atravessada pela prática do ato infracional. Um dos elementos que marcam esta situação é o acesso restrito aos direitos sociais, sobretudo ao direito à educação e, ao passo que a educação escolar é considerado como uma medida protetiva, faz-se pertinente colocar em questão a relação existente entre os adolescentes e escola.

O retorno escolar obrigatório, previsto enquanto medida protetiva no Artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, tem sido incorporado à medida socioeducativa como forma de garantir o acesso à educação aos adolescentes autores de infracional, tarefa árdua que tem encontrado inúmeros desafios para se solidificar. O percurso formativo escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é marcado por interrupções, antes e posterior à prática do ato infracional. Conhecer a relação dos adolescentes com a escola se faz importante para compreender essas interrupções que impedem que o direito à educação seja efetivado.

É neste terreno de conflitualidade que surge a problematização desta pesquisa: qual a relação que o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto estabelece com a escola? As pistas e respostas a este questionamento podem colaborar na compreensão de como a escola integra ou pode vir a compor o aparato de Proteção Social.

A escolha por esse estudo foi se construindo ao longo da vivência de pouco mais de dez anos como Assistente Social junto ao atendimento de adolescentes<sup>1</sup> em inúmeras situações que instigaram e vem instigando indagações a respeito do caráter educativo desta medida. Os percursos de muitos adolescentes que cumpriram e cumprem medidas socioeducativas em Londrina, Estado do Paraná, entrecruzam-se em suas trajetórias.

As diferentes narrativas presentes no universo profissional provocaram interrogações acerca da efetiva garantia do direito à educação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Dentre essas indagações, no processo de elaboração do projeto de pesquisa, uma delas se evidenciou com maior intensidade, sobre a qual se apresenta além da negação ou indiferença por parte dos adolescentes com relação à escola, demandando o amadurecimento teórico e metodológico para a exigência de um processo investigativo e de produção de conhecimento à nível de mestrado.

---

<sup>1</sup> Atuação da pesquisadora no Município de Londrina, Estado do Paraná, como Assistente Social nos seguintes programas e projetos: Programa Sinal Verde (atendimento a pessoa em situação de rua, adulto, criança e adolescente); Projeto Viva Vida e Centro de Formação Cidadã - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (crianças e adolescentes); Programa Atitude (crianças e adolescentes); Projeto Murialdo (execução de medida socioeducativa em meio aberto); Programa Protejo (oficinas formativas com adolescentes).

O presente estudo intitulado “o lugar da escola para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto: expressões de direitos, de resistências e de reconhecimentos” tem como objetivo central identificar e analisar a relação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com a escola, entendendo que o direito à educação compõe as políticas sociais que integram a perspectiva da Proteção Integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para contribuir com o entendimento do objetivo central, é pertinente traçar como objetivos específicos:

- 1) Analisar se o acesso à escola pode ser considerado como aparato protetivo aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa;
- 2) Identificar como os adolescentes percebem a contribuição da escola na sua formação;
- 3) Caracterizar como os adolescentes compreendem o universo escolar;

Neste sentido, para compreender a relação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com a escola na seara do retorno escolar obrigatório sob a perspectiva do ressarcimento a um direito que anteriormente lhe foi negado, faz-se necessário compreender a interface entre o Sistema de Atendimento Socioeducativo com a Política de Educação, elegendo a escola como espaço onde esta relação vai se estabelecer. Para isso, é preciso identificar como a perspectiva educativa foi incorporada à medida socioeducativa e qual relação passa a estabelecer com a Política de Educação.

Para a compreensão do objeto desta pesquisa, a relação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com a escola, foi necessária a definição e realização de três momentos no processo de investigação, os quais seguem descritos.

O primeiro momento refere-se à realização de levantamento e revisão bibliográfica, com a intenção de identificar referências teóricas que fundamentassem a compreensão acerca de aspectos essenciais para a composição deste trabalho, tais como a Política de Atendimento Socioeducativo no Brasil, identificando ao longo do processo histórico como o discurso educativo e de proteção foi se incorporando à lógica sancionatória; a Doutrina da Proteção Integral dentro do Sistema de Proteção Social brasileira; e a Política de Educação e sua relação com o cumprimento da medida socioeducativa. Também foi pesquisada a gênese da política de educação, buscando compreender a escola enquanto campo de disputas política entre as classes sociais. Para tal, foram buscadas produções acadêmicas de diferentes natureza como: artigos, monografias, dissertações, teses, relatórios de pesquisa, bem como periódicos que abordassem a temática pesquisada em diversas áreas do conhecimento.

O caminho teórico percorrido tem como propósito demonstrar como o Estado desenhou, ao longo do tempo, a política de atendimento ao adolescente em conflitualidade com a lei, respaldando-se em ações punitivas alicerçadas num discurso educativo, por vezes visando a correção do comportamento considerado inadequado, sem necessariamente estabelecer relação direta com a garantia ao direito à educação.

O segundo momento diz respeito ao levantamento documental junto às diversas instituições afetas ao cumprimento de medidas socioeducativas em Londrina-PR, tais como: Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE), Centro de Referência Especializada da Assistência Social 2 de Londrina, 2ª Vara da Infância e Juventude de Londrina, com o objetivo de compreender os fluxos normatizados institucionalmente para o cumprimento da medida socioeducativa, sobretudo a que se impõe associada ao retorno escolar obrigatório. Para Richardson (1999), a pesquisa documental significa uma série de operações com o propósito de estudar e analisar um ou vários documentos para se descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados.

O terceiro momento da pesquisa caracterizou-se pela realização de entrevistas com adolescentes, buscando dar centralidade e evidenciar suas impressões como sujeitos das medidas socioeducativas e protetivas, bem como sujeitos do direito à escola. Ao garantir a centralidade para esses sujeitos, a intenção foi que esta pesquisa se configurasse enquanto um espaço polifônico, reconhecendo os adolescentes como sujeitos epistêmicos e de direitos. A pesquisa de campo se caracteriza como uma investigação de natureza qualitativa, por meio do uso de entrevistas, com roteiro semi-estruturado e que exigiu a definição de trilhas construídas em colaboração dos espaços institucionais, principalmente para conhecer os adolescentes sujeitos da pesquisa. A pesquisa de campo também foi composta das aproximações junto à equipe técnica do CREAS 2 Londrina, utilizando as técnicas de observação nas reuniões da equipe junto aos adolescentes por ela atendidos e que se tornaram os sujeitos entrevistados.

Dessa forma, a pesquisa empírica foi iniciada através de contato com a coordenação do CREAS 2 Londrina, serviço que desde 2012 é responsável pela execução da medida socioeducativa em meio aberto no município. Em princípio, iniciar-se-ia por meio das entrevistas com os adolescentes, no entanto, antes de chegar nesta etapa, em conversa com os técnicos do CREAS 2 Londrina, foi notado que o fluxo de encaminhamento aos adolescentes para o retorno escolar havia sofrido alterações. Até o ano de 2014, os técnicos do CREAS 2 Londrina recebiam no ofício destinado a eles informação sobre as demais ações que integrariam a medida socioeducativa dos adolescentes, por exemplo: “Prestação de Serviços à comunidade por quatro meses, retorno escolar obrigatório e tratamento para drogadição” e,

desde o início de 2015, a 2ª Vara da Infância e Juventude de Londrina passou a adotar a informação aos técnicos apenas da medida afeta ao adolescente. Deste modo, nos ofícios que passaram a receber nem sempre constava a medida de Liberdade Assistida ou a Prestação de Serviços à Comunidade acompanhada de alguma medida protetiva, como por exemplo, o retorno escolar obrigatório, uma vez que o encaminhamento desta medida é realizado oficialmente e diretamente pela 2ª Vara da Infância e Juventude de Londrina ao Núcleo Regional de Educação de Londrina-PR.

Dois aspectos merecem destaque a este respeito: o primeiro é que, com isso, a Política de Educação, através do Núcleo Regional de Educação, passa a ser o órgão responsável por encontrar e disponibilizar a vaga no sistema de ensino para o adolescente e informar à 2ª Vara da Infância e Juventude de Londrina se o adolescente retornou a escola ou não. A questão é que a execução e acompanhamento da medida socioeducativa fica fragmentada, podendo os técnicos do CREAS 2 perderem a dimensão da totalidade do acompanhamento do adolescente. O Núcleo Regional de Educação pode informar preliminarmente que o adolescente não cumpriu a determinação e a 2ª Vara da Infância e Juventude entender como descumprimento e reverter a medida para privação de liberdade sem o CREAS 2 Londrina ter-se manifestado a respeito. Na avaliação dos técnicos do CREAS 2, esta modificação melhorou o diálogo com o Núcleo Regional de Educação, no entanto, apontam que dificultou o acesso dos adolescentes às escolas, por múltiplas razões, dentre elas, a não observância da vontade dos adolescentes a respeito da escola que desejam estudar, quando manifestam esse desejo.

Identificada esta mudança de fluxo, o contato com os técnicos do CREAS 2 Londrina foi se estreitando e nos contatos individuais, nas observações e participação das reuniões de equipe percebeu-se que o retorno escolar é um ponto nevrálgico na execução da medida socioeducativa em meio aberto. Os técnicos relataram que a resistência existe tanto por parte de muitos adolescentes como também de várias escolas. Os profissionais tem a clareza em quais escolas existe a possibilidade de negociar a matrícula dos adolescentes e em quais esta garantia é praticamente impossível. Assim, o direito à educação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto em Londrina, passa por constante negociação entre os profissionais que, informalmente, mapearam as escolas que se colocam mais dispostas a recebê-los.

A situação apresentada pode ter sido um dos motivos que respaldou a mudança de fluxo no encaminhamento escolar. Diante de tantos obstáculos e resistências por parte das escolas, definiu-se que a determinação para o retorno escolar vai direto da Vara da Infância e

Juventude para o Núcleo Regional de Educação. Esta informação foi obtida em conversa entre os técnicos do CREAS 2 e a Juíza da Vara da Infância e Juventude de Londrina-PR, quando reuniram-se para discutir sobre a solicitação de autorização para acessar os dados de escolaridade dos adolescentes junto ao Núcleo Regional de Educação de Londrina. A magistrada mostrou-se muito empenhada em resolver esta questão relacionada com a política de educação e seu posicionamento diante das dificuldades tem rendido reconhecimento por parte dos trabalhadores que atuam com a medida socioeducativa no município.

Frente a isso, foi estabelecido contato com o Núcleo Regional de Educação para acessar os documentos referentes ao retorno escolar dos adolescentes. Nas visitas realizadas ao órgão foi disponibilizado para consulta todos os ofícios recebidos e respondidos à 2ª Vara da Infância e Adolescência de Londrina-PR. Os documentos pesquisados foram de suma importância para compreender a relação da escola para com o adolescente, pois a compreensão que a escola faz a respeito do fenômeno é determinante sobre o modo como ela o recebe.

No início da coleta de dados junto aos adolescentes a pesquisadora esteve por diversas vezes no CREAS 2 Londrina, o que fez com que, aos poucos, os adolescentes fossem se familiarizando com aquele ambiente de pesquisa.

As visitas e permanências na instituição colaboraram para a definição dos critérios de escolha dos sujeitos, delimitados preliminarmente da seguinte forma:

- Grupo 1: Adolescente que recebeu maior número de medida socioeducativa com várias interrupções no percurso escolar;
- Grupo 2: Adolescente que recebeu maior número de medida socioeducativa, com poucas ou nenhuma interrupção no percurso escolar;
- Grupo 3: Adolescente em cumprimento de primeira medida socioeducativa com várias interrupções no percurso escolar;
- Grupo 4: adolescente em cumprimento de primeira medida socioeducativa com poucas ou nenhuma interrupção no percurso escolar;

Os critérios e grupos escolhidos foram apresentados em reunião com os técnicos do CREAS 2 Londrina com possibilidade de opinarem e sugerirem modificações. Com os critérios mantidos, uma psicóloga e um assistente social prontificaram-se em reconhecer, junto aos demais profissionais, quais adolescentes poderiam ser convidados a participar da pesquisa.

A indicação dos adolescentes que correspondiam aos critérios de pesquisa se deu da seguinte forma:

1. Um adolescente que já cumpriu sete medidas socioeducativas e atualmente estava estudando;
2. Um adolescente que cumpria sua sexta medida socioeducativa, dentre elas internação e semi-liberdade. Tentou diversas vezes retornar para a escola mas encontrou dificuldades. Atualmente está matriculado, mas não deseja mais ir à escola;
3. Um adolescente que respondeu à várias medidas socioeducativas, dentre elas internação. Não está estudando atualmente.
4. Uma adolescente que respondeu a três medidas socioeducativas e, com muita resistência, voltou a estudar. Contudo, devido ao seu envolvimento com tráfico, a frequência escolar estava comprometida.
5. Um adolescente respondendo à primeira medida socioeducativa por ato infracional praticado na escola. Tem sofrido um intenso movimento de exclusão e violência na escola.

Ao analisar o perfil dos adolescentes, a amostra foi avaliada e foi considerada bem representada, o que deflagrou o início dos agendamentos para as entrevistas. Logo de início, os técnicos do CREAS 2<sup>2</sup> conseguiram agendar para a semana seguinte com dois adolescentes em um dia e três adolescentes em outro. Havia ciência de que este era apenas o contato inicial e que, apesar dos profissionais já terem explicado do que se tratava, iria ocorrer o estabelecimento do primeiro contato para detalhar e esclarecer dúvidas sobre a pesquisa; caso aceitassem participar, seria entregue o termo de consentimento livre esclarecido para a ausência dos responsáveis legais, para que então fossem iniciadas as entrevistas.

No primeiro dia havia uma entrevista agendada para o meio dia e outra para as treze horas. Devido às condições climáticas derivadas da intensidade de chuvas, um adolescente ligou avisando que não iria e o outro não apareceu. Perfeitamente compreensível. Para dar sequência, telefonamos para os adolescentes e ficou agendado para a semana seguinte no mesmo horário.

Dois dias após a primeira tentativa, estava agendada a entrevista com os outros três adolescentes. Novamente, a chuva torrencial foi determinante para suas ausências. Por coincidência, no horário agendado para as entrevistas ocorreria um grupo com os adolescentes

---

<sup>2</sup> Um aspecto importante que precisa ser considerado é que o contato da pesquisadora com os adolescentes foi mediado pelos técnicos do CREAS 2, sendo que as entrevistas foram realizadas no espaço físico deste Centro. Isso ocorreu pelo entendimento de que não havia outra alternativa mais viável para garantir o acesso aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto. Para que não houvesse nenhum tipo de influência nos relatos dos adolescentes, houve o cuidado de esclarecer a eles que a presente pesquisa não se vincula às ações da equipe do CREAS 2, não comprometendo o conteúdo manifestado pelos mesmos.

no qual alguns dos que haviam sido identificados como possíveis sujeitos da pesquisa, estariam presentes. Em conjunto com os técnicos do CREAS 2, foi avaliada a possibilidade da pesquisadora participar do grupo e explicar a pesquisa, pois abordá-los coletivamente poderia constituir uma estratégia importante. De fato, foram muito receptivos.

Na ocasião, participavam da reunião um grupo de 13 adolescentes, sendo cinco meninas (uma delas não cumpria medida socioeducativa mas estava acompanhando a prima) e oito meninos, o que chamou a atenção o número de meninas. A conversa foi iniciada explicando o papel da pesquisadora e o estudo sobre a relação dos adolescentes com a escola. Ao ser citada a palavra ‘escola’ no grupo, a reação foi a emissão de um som geral “vishhhhh”. Para descontraír, a pesquisadora sugeriu uma rodada de apresentação e que cada um contasse em quantas escolas haviam estudado. Foi um momento bem interessante pois quase todos, além de citar as escolas pelas quais passaram, contaram algo que aconteceu e, em alguns casos, o motivo que os levaram a deixar a escola. A conversa teve um clima leve e descontraído, sem o uso do gravador e alguns disseram que gostavam da escola, mas não de estudar. Em seguida expliquei que a pesquisa consistia em uma conversa parecida com a que havia acontecido, só que individualmente.

Quando o grupo estava finalizando, o convite foi reforçado para participação na pesquisa e que, caso tivessem interesse, seria entregue um termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis assinarem ou para eles mesmos caso tivessem completado 18 anos. Ao final, oito adolescentes interessaram-se, nenhum dos que haviam sido pré-escolhidos, sendo destes, cinco meninas e três meninos. O que foi bem interessante e oportuno é que, quando os termos estavam sendo entregues e os telefones sendo anotados pela pesquisadora para agendar o próximo encontro para as entrevistas, os adolescentes sugeriram que fosse criado um grupo no aplicativo de celulares *whatsapp* para facilitar o contato.

Dessa forma ocorreu e, antes que a pesquisadora os procurasse para o agendamento, pelo aplicativo de celulares *whatsapp*, eles informaram o dia que estariam no CREAS 2 para a oficina de *hip hop* e sugeriram que, se fosse possível, as entrevistas poderiam acontecer naquele horário.

No dia da oficina de *hip hop*, os técnicos do CREAS 2 disseram que os adolescentes estavam bem animados em participar da pesquisa, que haviam comentado entre eles, o que fez com que neste dia aparecessem outros adolescentes, que não estavam em nosso primeiro rol e nem na reunião onde foi apresentada a pesquisa.

Um dos aspectos que remontam a imprevisibilidade do campo empírico apresentou-se na possível escolha dos sujeitos. Diante do interesse espontâneo em participar

da pesquisa, ficou claro que estes adolescentes, além da colaboração, também procuravam um espaço para manifestar-se sobre a escola. Deste modo, os critérios preestabelecidos foram revistos com o orientador desse trabalho.

Foram realizadas quatro entrevistas no período de julho a setembro de 2015, sendo todas gravadas com autorização dos sujeitos e dos seus respectivos responsáveis, que foram integralmente transcritas para análise das informações. A análise contou com um processo de categorização sistemática dos relatos e agrupamento dos mesmos por eixos de análise, refletidas à luz do referencial teórico levantado. As citações dos relatos dos entrevistados serão apresentadas agregadas às questões feitas pela pesquisadora para demonstrar maior completude da abordagem e do diálogo estabelecido no ato da entrevista.

A categorização dos dados permitiu a realização da análise dos conteúdos das entrevistas entendendo que esta forma de sistematização e leitura das informações coletadas apresentava-se mais adequadas à natureza da investigação realizada. Segundo Richardson (1999), a Análise de Conteúdos é particularmente utilizada para estudar material de tipo qualitativo. O autor entende que esta deve ser eficaz, rigorosa e precisa, tratando-se de compreender melhor um discurso e de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas, dentre outras). Bardin (2004, p. 37) compreende a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A Análise de Conteúdo refere-se, dessa forma, ao tratamento da informação contida nas mensagens, sendo que o interesse da técnica não reside na descrição dos conteúdos mas sim, no que estes poderão evidenciar após serem tratados.

Ainda para Bardin (2004), toda análise de conteúdo deve se basear em uma definição precisa dos objetivos da pesquisa. Entende que, após a definição dos objetivos, é conveniente delimitar o material com o qual se trabalha através de três etapas descritas tais como:

1. pré-análise: organização da análise, visando tornar operacionais as ideias iniciais, bem como sistematizá-las, para que seja possível estabelecer os procedimentos a serem seguidos adotando para isso: i) regra da exaustividade de

- elementos; ii) regra da representatividade da amostra; iii) regra da homogeneidade; iv) regra da pertinência;
2. análise do material: codificação, categorização e quantificação da informação (RICHARDSON, 1999). Segundo complementa este autor, a aplicação das regras de quantificação torna possível a identificação da ausência ou presença de determinados elementos, da frequência com que aparecem, da intensidade de expressão e da direção da afirmação. Segundo Bardin (2004), corresponde a uma transformação do material (dos dados brutos do texto), seja por recortes, agregações ou enumerações, permitindo atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice;
3. tratamento de resultados, inferência e interpretação: conforme Richardson (1999), o tratamento quantitativo mais utilizado é a frequência de cada elemento, ou seja, a quantidade de vezes que cada elemento aparece em determinado documento. Esta medição, explica o autor, está baseada no pressuposto de que a importância de uma unidade de registro se reflete no número de vezes que esta aparece em um texto. O tipo de medição utilizado, explica Richardson (1999), é influenciado pela natureza do problema e do material utilizado, sendo o enfoque quantitativo baseado na frequência de determinados elementos da mensagem, e o enfoque qualitativo baseado na presença/ausência do elemento, sem considerar a frequência.

O fechamento do processo de Análise de Conteúdo acontece pela inferência e interpretação dos resultados, realizada em função dos resultados obtidos nas fases anteriores.

O conteúdo coletado, sistematizado e analisado faz identificar a escola enquanto um campo de disputa e, neste campo, os adolescentes em suas narrativas estão em todo momento afirmando e negando este espaço e apontando a escola enquanto um lugar que agrega em si vários lugares, perpassado por identificações e repulsas. Deste modo, a análise do conteúdo foi elaborada entendendo a escola a partir de três categorias fundamentais para esse trabalho: enquanto o lugar do direito, o lugar da resistência e o lugar do re-conhecimento.

O conteúdo apresentado aponta que esta divisão não tem seus limites cindidos, mas são categorias que se complementam e expressam que esses lugares também podem se configurar enquanto um não lugar, uma vez que o lugar do direito para alguns pode ser o lugar da violação; do mesmo modo que o do re-conhecimento pode não expressar o lugar da

representação, e o da resistência também pode ser o lugar da resignação. É neste contexto dialético que os adolescentes experimentam, afirmam, negam, indagam e constroem a escola.

A partir dos percursos teóricos e metodológicos trilhados pela pesquisadora pode-se configurar esse trabalho com seu contorno constituído por quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o aparato legal que se constituiu a partir da Segunda República no Brasil que diz respeito ao controle e às formas de atendimento ao adolescente envolvido com ato infracional. Tem como foco a discussão do caráter educativo contida em cada legislação (1927: Código Mello Mattos; 1979: Código de Menores; 1990: Estatuto da Criança e Adolescente; e 2006/2012: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), de acordo com seu contexto e buscando compreender como foram incorporadas pelo Estado para intervir na realidade dos adolescentes em conflito com a lei.

Para exemplificar e ilustrar como era retratada a adolescência e o ato infracional em cada época e período histórico, o presente trabalho propõe a seleção de obras literárias, musicais ou película cinematográfica que demonstrasse a vivência contestatória da adolescência marginalizada no período correspondente a cada legislação. Para o Código Mello Mattos de 1927 foi escolhido o contexto da obra de Jorge Amado, “Capitães da Areia”. Para exemplificar a conjuntura em que se apresentava a aprovação do Código de Menores 1979, a opção foi pelo enredo do filme de Hector Babenco, “Pixote, a Lei do mais Fracos”. As circunstâncias que marcaram a aprovação do ECA e a aprovação do SINASE será estampada com trechos das músicas “Meu Guri” de Chico Buarque e “Negro Drama” dos Racionais Mc’s. A educação escolar não aparece enquanto elemento central para os personagens retratados nas obras utilizadas, em algumas histórias é sutilmente tangente, o que pode sugerir que esta nunca se configurou enquanto uma realidade na vida desses personagens, demonstrando que o trato às questões pertinentes à infância e adolescência pobre não estavam associadas ao direito à educação escolar.

No segundo capítulo, foram abordados aspectos sobre a Proteção Social no Brasil e os desafios para a efetivação da Proteção Integral enquanto premissa da Política de Atendimento à Criança e Adolescente. O aparato da Proteção Social sempre esteve presente nas sociedades como forma de conter os infortúnios que acometiam as pessoas. Com a industrialização, estas possibilidades de riscos tornaram-se mais expressivas e recorrentes, pois nem todas as famílias conseguiam alocação nos postos de trabalho, o que impediam de obter renda suficiente para se sustentarem. Os acometimentos tidos como próprios do desenvolvimento humano, como a velhice, a doença passaram a se associar com questões

relacionadas ao desenvolvimento industrial da sociedade, como o desemprego, a miséria e a fome.

O Sistema de Proteção Social sugerido após Constituição Federal de 1988 tem se desenhado a partir de orientações de agências internacionais financeiras e políticas que tem influenciado diretamente sua organização. Com a colaboração de autores que estudam o tema com maior profundidade, tentar-se-á evidenciar que a concretude do Sistema de Proteção Social possui relação estreita com a política econômica e com as relações internacionais que se estabelecem.

Tal situação traz implicação direta para a efetivação da Doutrina da Proteção Integral prevista para o atendimento de Crianças e Adolescentes no Brasil. Dependendo de como os serviços são configurados, as normas e os critérios estabelecidos, a prerrogativa se aproxima ou distancia da proposta definida no Estatuto da Criança e Adolescente. Neste sentido, será apresentada a discussão a respeito de como a Política de Assistência Social e a Política de Educação estão organizadas ou se estão se organizando para o atendimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, entendendo que a doutrina da Proteção Integral está sustentada na garantia, oferta e acesso aos direitos sociais.

O terceiro capítulo será destinado ao estudo sobre a gênese da política de educação no sistema capitalista, localizando a escola enquanto um espaço de disputas políticas que tem sofrido transformações ao longo do tempo, sendo parte destas mudanças ocasionadas por lutas travadas na tentativa de garantir o acesso à educação para todos. Nesta pauta de lutas se inserem temáticas voltadas à questão da diversidade refletidas e conduzidas por diferentes movimentos sociais, sendo gradativamente reconhecidas dentro da escola e para as políticas educacionais, trazendo a diversidade do público para os currículos.

No capítulo quarto é apresentado o conteúdo empírico coletado nas entrevistas com os quatro adolescentes sujeitos desta pesquisa. Suas narrativas evidenciam que a relação com a escola é atravessada por nexos paradoxais de negação e afirmação, sendo a escola um lugar que abriga múltiplos lugares complementares entre si. A escola enquanto espaço da Proteção Social e da Proteção Integral é o lugar do direito a resistir, o lugar da indagação sobre o próprio direito muitas vezes negado, bem como o lugar de conhecer e de re-conhecer-se enquanto sujeitos de direito e de resistência.

## **2 AS LEIS EM CONFLITO COM A REALIDADE: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA EDUCATIVA CONTIDA NAS LEGISLAÇÕES AFETAS AO ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL.**

Desde a segunda república que no Brasil tem-se tentado associar aspectos educativos ao trato do adolescente que comete ato infracional, sem abandonar o viés sancionatório das medidas socioeducativas. A combinação de medida punitiva com a proposta de uma dimensão educativa, assume contornos variados conforme o contexto histórico e a legislação que trata da política de atenção à crianças e adolescentes de cada período.

O caráter educativo das medidas socioeducativas nem sempre significou acesso à política de educação, mesmo porque esta nem sempre esteve acessível e disponibilizada para todos. Até o final da década de 1980, aos adolescentes envolvidos com a prática do ato delituoso, aos quais se atribuíam medida socioeducativa, a política educacional era diferenciada e ofertada via internação em Reformatório. Após a Constituição de 1988, com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente em 1990, e seis anos mais tarde com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é que se assegurou a universalidade do ensino fundamental à crianças e adolescentes. Deste modo, a educação configurou-se enquanto um direito e o fato de cumprir medida socioeducativa não pressupunha um atendimento apartado, mas a necessidade de ressarcir aos adolescentes o direito à escola.

Para compreender o caráter educativo das medidas socioeducativas nas quatro legislações que trataram desta temática ao longo da história da política brasileira de atenção à criança e adolescente e sua interface com a política de educação, será apresentado um quadro com o cenário político, social e econômico dos momentos de vigência das legislações e uma síntese de como se organizava e para quem se destinava a política educacional.

A compreensão a respeito do aparato estatal para lidar com o adolescente envolvido com ato infracional passa pelo entendimento da complexidade peculiar da constituição da infância e adolescência no Brasil e do modo como as políticas públicas foram se definindo. Deste modo, evidencia-se uma nítida distinção entre os juridicamente denominados “menores”<sup>3</sup> com relação às demais crianças e adolescentes nos diferentes momentos históricos.

---

<sup>3</sup> O termo “menor” e sua derivação em plural, foi trazido neste estudo sempre entre aspas em virtude do entendimento da conotação pejorativa do seu significado atribuído, pois na época em que foi amplamente utilizado, tanto nos textos legislativos quanto em artigos acadêmicos, a sua referência eram as crianças ou adolescentes pobres, abandonados ou envolvidos com a prática de ato infracional. Hoje, após vinte e seis anos de

Esta distinção foi marcada principalmente pela diferenciação da classe social na qual a família estava inserida. Logo, os Códigos de Menores de 1927 e de 1979 inclinam-se a estes, ditos em situação irregular, majoritariamente os pobres, pois se partia do entendimento de que da pobreza se originavam outros problemas que interferiam na organização social. A situação dos “menores” assume outros rumos legais com a aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e neste, o termo “menor” é abolido e o conceito de criança e adolescente é universalizado.

Apesar do relativo distanciamento temporal entre as legislações e das muitas modificações terminológicas, de acordo com Souza (2013) algumas visões sociais que perpassam o ordenamento jurídico ainda se mantêm. No que se refere à questão da educação associada ao atendimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, esta assume ao longo da história características assistencialistas e punitivas, enredada pelo discurso da superação da criminalidade através da educação para o trabalho.

Desde o início do século XX os discursos que identificavam e que ainda identificam os pobres à marginalidade, levando-os à violência e à resistência ao mundo do trabalho cruzam, invariavelmente, com os discursos da caridade e da filantropia. Essas práticas de assistência social e educação aos desvalidos apontam essencialmente para a conduta que, moralmente, leva ao caminho do trabalho como solução da “questão social” – expressão que tornou-se comum no discurso assistencial a partir do século XX. Assim, gradualmente, foi se reconhecendo a existência da questão social como algo inerente ao não trabalho, fazendo surgir na década de 20 a filantropia e assistências científicas. Essa situação era vista nos meios jurídico e psiquiátrico – apelando-se para estudos realizados nos campos sociológico e antropológico – com manifestações do sociopatas ou dos *demi-fu* – como resultado de pessoas originadas de mães prostitutas e de lares desfeitos que, por essa razão, consideravam-se incuráveis (SOUZA, 2013, p.19).

Partimos da premissa de que o processo de constituição da nação brasileira foi carregado de características e fatores que, ao longo do tempo, favoreceram o decurso da discriminação social e racial. Associado a este fato, temos também o desenvolvimento do modo de produção capitalista a partir da história e das características sociais, políticas e culturais brasileiras. O favorecimento da elite intensificou a discrepância econômica e a vala entre burguesia e proletariado revelou principalmente o limitado acesso da classe trabalhadora aos bens socialmente produzidos, confiscados pela classe dominante. Neste contexto, o ato infracional é compreendido como uma expressão constitutiva à própria tessitura social.

---

vigência do Estatuto, o termo de outrora ainda resiste em alguns nichos sociais, porém, não compartilhamos com esta resistência. Por referirmos a contextos do passado, em alguns momentos foi preciso empregar o termo em questão entre aspas.

Deste modo, dentro do marco legal da infância e da adolescência no Brasil, foram selecionadas quatro referências legais para colaborar com esta pesquisa.

A primeira delas, a **Lei n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 - Lei de Assistência e Proteção a Menores e Mulheres - Código de Menores Mello Mattos**<sup>4</sup>, foi o primeiro ordenamento jurídico instituído no Brasil para tratar especificamente da infância. Trouxe a Doutrina do Direito do Menor e é um marco inaugural sistemático importante que, apesar do traço humanizador ao instituir a maioridade penal aos 18 anos, também previu que os adolescentes que cometessem alguma infração pudessem cumpri-la em instituições específicas que se incumbiam de transmitir bons hábitos, educação e ensino moral e profissionalizante. Apesar desta característica, a lei foi instituída predominantemente para se exercer o controle sobre a delinquência juvenil e a infância abandonada, não admitindo mais o cumprimento da medida em estabelecimentos penais junto com adultos, embora resguardasse significativa semelhança entre ambas. A lei destaca-se também por prever a responsabilidade Estatal nas demandas sociais da infância e adolescência. O presente estudo ficará restrito aos capítulos que tratam “Das medidas aplicáveis aos menores abandonados” (Cap.VI – art. 55º a 67º); “Dos Menores Delinquentes” (Cap. VII – art. 68º a 91º) e “Da liberdade vigiada” (Cap. VII – art. 92º a 100º), considerando que nestes trechos estão expressos as formas punitivas e educativas utilizadas para lidar com a situação da criminalidade neste período histórico.

O segundo importante referencial legal histórico, a **Lei n.º 6697, de 10 de outubro de 1979 - Código de Menores** – meio século depois do Código Mello Mattos, foi entendido por alguns teóricos como uma reforma legal e realmente trouxe mudanças significativas de conteúdo e princípios, mas ao mesmo tempo promoveu a manutenção de algumas decisões impressas na legislação anterior. Esta lei foi pensada durante a ditadura militar e abarca os reflexos de um Estado ditatorial e repressor. Porém, se comparada com a lei que a antecede, apresenta algumas modificações terminológicas influenciadas pela tentativa de imprimir uma racionalidade técnica advinda de corrente de pensamento positivista, influente neste período. A concepção ‘menorista’ é mantida apontando para a definição da Doutrina da Situação Irregular<sup>5</sup>, no entanto no parágrafo único do primeiro

<sup>4</sup> Primeiro Juiz de Menores do Rio de Janeiro e mentor desta lei (FALEIROS, 2009).

<sup>5</sup> Art. 2º Para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal.

capítulo abre a possibilidade de estender a cobertura legal das medidas consideradas de prevenção a todas as crianças e adolescentes.

Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II - entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei. Parágrafo único - As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação (BRASIL, 1979).

A presunção da medida de privação de liberdade como meio de intervir nas situações consideradas irregulares prevalecia na perspectiva da segregação social que isolaria crianças e adolescentes do convívio com familiares e pessoas que afrontassem ou que não pudessem colaborar com sua formação moral e na superação da marginalidade através da formação pelo e para o trabalho.

O terceiro destaque deste estudo enquanto referencial histórico legal, a **Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)**, aprovada logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, incorpora princípios de garantia dos direitos humanos às crianças e adolescentes contidos na Carta Magna e em Tratados e Acordos Internacionais. Traz como principal elemento o reconhecimento de crianças e dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos, independente da classe social, alvos de Políticas Sociais Estatais que visam à proteção, promoção e prevenção enquanto prioridade absoluta. Para a realização das ações que corroborem com este objetivo, abandona a Doutrina da Situação Irregular e assume a Doutrina da Proteção Integral, transformando o público em sujeitos incumbidos de direitos e deveres. A condição de pobreza não mais configura razão para a retirada da criança ou adolescência do convívio familiar, como forma de atendimento à família sem condições de sustentar seus filhos, a qual passa a ter o direito de receber assistência do Estado para que consiga exercer o papel de cuidado. A alocação em família substituta ou em unidades de acolhimento institucional só se dará em situações extremas de violação dos direitos, ausência, negligência ou violência por parte dos pais ou responsáveis.

No campo da prática de ato infracional, o Estatuto, em seu Artigo 112, prevê sete tipos de medidas socioeducativas, que são aplicadas pela autoridade judicial conforme a capacidade de cumprimento do adolescente e a gravidade de infração cometida: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento socioeducativo, e qualquer medida prevista no Artigo 101 da mesma lei, do Inciso I ao VI.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:  
 I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;  
 II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;  
 III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;  
 IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;  
 V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;  
 VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos (BRASIL, 1990).

Com relação ao Artigo 101, o qual determina as medidas de proteção para os casos de ameaça ou violação de direitos, para além da descrição já colocada acima, este traz mais três importantes Incisos: VII – acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar e IX - colocação em família substituta.

Ainda no âmbito da Medidas de Proteção, estas são aplicadas quando acontece algum tipo de ameaça ou violação de direito de crianças e adolescentes. Neste sentido, elas só são cabíveis quando a própria lei não alcançou seu objetivo, seja por parte da sociedade ou do Estado, da família ou face a conduta do próprio sujeito.

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta (BRASIL, 1990).

Cabe aqui um parênteses para a seguinte reflexão: ao identificar a violação de direitos da criança ou adolescente por parte de sua própria conduta, o legislador, de alguma maneira, o responsabiliza pelo mesmo instrumento que o deveria proteger. O artigo 98º é um artigo reiterativo, ou seja, ele reafirma a necessidade de aplicação de medidas já constadas no corpo da lei. Não é o objeto de estudo desta pesquisa, mas é interessante levantar a questão para estimular a problematização do terceiro inciso e o estabelecimento de análises mais aprofundadas, considerando que a possibilidade da interpretação da culpa do adolescente siga um viés que atravesse por caminhos que permeiem a negação às atribuições protetivas próprias do Estado de Direito.

Destaca-se para os fins desta pesquisa, o quarto e último referencial, a **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**, que pode ser entendida como um desmembramento do ECA e representa uma tentativa inclinada em fazer valer seus princípios constitucionais no que se refere ao

atendimento dispensado ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, cujo debate ganhou notoriedade desde 2006, incorporando o rol de recursos legais traçados para balizar o atendimento socioeducativo. A análise da lei do SINASE tem como foco o caráter tecno-burocrático contido no seu texto, que enaltece os procedimentos administrativos em detrimento da dimensão pedagógica, percebida no direcionamento dado para a construção dos planos (federal, estadual e municipal), resumido em uma espécie de roteiro aparentemente superficial. A lei aprovada em 2012 é teoricamente menos coesa que o texto prévio apresentado em 2006 através da Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA.

Ao apresentar as citadas referências normativas será possível identificar que ao longo dos anos, o atendimento aos adolescentes envolvidos com a prática do ato infracional é caracterizado por rupturas e permanências e, dentre estas permanências, a tentativa de associar medidas educativas e de educação às ações punitivas. De algum modo, carrega resquícios do entendimento de que a prática da “delinquência”<sup>6</sup> se entrecruza com a pobreza e com as limitações de ingresso ao mundo do trabalho. É possível verificar que o enfrentamento venha se realizando por meio da adequação de abordagens pela qualificação profissional.

A proposta é discutir o traço educativo nas quatro legislações apresentadas enquanto uma marca importante. No entanto, essa proposta assume contornos e intensidades diferentes conforme o texto legal e o período de sua vigência. Neste trânsito, o ECA e o SINASE diferenciam-se das outras legislações ao indicar que o acesso à política educacional não pode ser feita de forma distinta, ou seja, os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são sujeitos de direito da política educacional e esta, a partir das especificidades deste público, deve garantir condições para a permanência ou retorno escolar.

## 2.1 JORGE AMADO E MELLO MATTOS: DUAS FORMAS DE RETRATAR A MESMA INFÂNCIA

*Uns morreram de doença ou tiro, um virou artista,  
outro revolucionário, tem o que vive da malandragem,  
a maioria ainda sobrevive dos pequenos delitos.  
O destino dos Capitães da Areia seguiram por trilhas variadas,  
algumas previstas, outras inesperadas.*  
(AMADO, 2008)

---

<sup>6</sup> A palavra delinquência e suas derivações foram bastante utilizadas no Código de Menores de 1927 e de 1979 para definir as transgressões das normas sociais e jurídicas cometidas por adolescentes. O termo se apresenta carregado de estigmas, que, segundo Foucault (2000), o que seria uma situação temporal passa a definir a pessoa, não distinguindo o sujeito do ato. Deste modo, será utilizado entre aspas, por entendermos que seu significado ultrapassa as definições puramente individualistas na qual as leis em questão se pautava.

Os anos de 1920 são marcados pelo início do processo de industrialização e busca pelo crescimento econômico que trouxeram consigo profundas situações de desigualdade social, dividindo opiniões e, enquanto para uns a situação econômica gerava a pobreza e desta decorria o aumento da “delinquência”, para outros se explicitava a defesa de que a expansão da economia amenizava a violência e os crimes. Para Passetti (1985), em ambos os extremos, a pobreza e a “delinquência” assumia uma centralidade e exigia presença do Estado, associando vigilância polícial e proteção. Neste contexto, a aprovação do Código de Menores de 1927 significou o controle social da pobreza pelo judiciário. A propositura legal de medidas que regulamentavam a proteção via ações assistências foi uma inovação que extrapolava os limites da justiça em busca de soluções para os problemas sociais que se instalavam, expondo de alguma forma a preocupação com a infância e entendendo-a como parte importante de influência positiva ou negativa nas mudanças sociais almejadas.

A cobrança de intervenção Estatal sobre as questões oriundas do início do processo de industrialização vinha tanto da classe proletária (pequena parte) como também de parte da burguesia brasileira, com objetivos distintos. Uma das reivindicações em comum dizia respeito à educação: para a classe trabalhadora, a educação poderia contribuir para superar sua condição de pobreza, enquanto que a burguesia vislumbrava na educação uma forma de participar e manter seus privilégios, sem nenhuma perspectiva em modificar as relações de poder. Para estes, a ampliação das oportunidades educacionais era menos dispendioso do que interferir na má distribuição de renda (XAVIER, 1990). A crença de que ações educativas eram o caminho para reparar o atraso econômico e social em que a nação se encontrava, amparou as medidas de intervenção junto aos ‘menores’ na proposta para conter o aumento da criminalidade juvenil.

O Código de Menores de 1927, conhecido popularmente como Código de Mello Mattos, foi instituído tendo como propósito responder legalmente aos problemas relacionados à infância abandonada e à “delinquência” juvenil. Com caráter disciplinador e com vistas ao controle social dos menores, representa a primeira ação do Estado brasileiro em delimitar normas e direção interventiva para a contenção da negligência e criminalidade que envolvia as situações relacionadas aos “menores”.

A partir desta lei, as questões consideradas como problemas provenientes do abandono e delinquência juvenil não teriam apensadas a intervenção do aparato jurídico-polícial; a estas estariam associadas ações de cunho educativo, efetivadas pelas Casas de

Reforma, que deveriam garantir os cuidados com a higiene, saúde, instrução e disciplinamento e, assim, o tratamento destinado extrapolava as medidas meramente policiais.

Para Oliveira (1999, p.76),

a formalização jurídica da questão do “menor” já ultrapassava o campo policial para ser equacionada como política social. A ideia de correção já aparece acompanhada do caráter assistencial que acompanha a prática do recolhimento dos “menores”, justificando a incrementação das instituições a que estes eram destinados.

Com o intuito de manter a ordem social vigente e controlar as possíveis formas de “delinquência” advindas das situações vinculadas à pobreza e ao que se julgavam predileções antissociais e imorais, este Código não elegia como público alvo da lei as crianças e adolescentes que não apresentassem problemas relacionados aos cuidados familiares. Invariavelmente, estes eram os que possuíam melhores condições financeiras.

Fernandes (1985) e Marcílio (1989), respectivamente, corroboram com essa compreensão ao afirmarem que:

Como fator fundamental a condicionar esta dicotomia está a inserção social das famílias na estrutura econômica; o que faz de um menor, e do outro, adolescente é a classe social a que pertencem e o que os diferencia é a maneira como é vivida a sua infância e a adolescência (p.26).

A distinção entre criança rica e a criança pobre ficou bem delineada. A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas ‘classes perigosas’ e estigmatizada como ‘menor’, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho (p. 224).

Para Marcílio (1989) a forma de acesso e a compreensão acerca dos objetivos da política educacional destinar-se-ia de forma distinta para as crianças e adolescentes conforme sua classe social.

A Constituição Federal de 1934, de acordo com Ghiraldelli (1990) rompeu com a omissão das Constituições anteriores (1824 e 1891) em relação a política de educação, primando para obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, além de prever dotação orçamentária, elaboração do Plano Nacional de Educação e assumir para o Estado a responsabilidade de coordenar e fiscalizar a execução da política educacional em todo o país. Dessa forma, para efetivar a política educacional prevista, assegurava a destinação orçamentária.

O texto sobre a política educacional só foi incorporado à Carta Magna devido à expansão industrial<sup>7</sup> que o país atravessava, a qual exigia qualificação da mão de obra. Outro fator que impulsionou a incorporação foi a luta, principalmente do movimento operário, para democratização do acesso. O momento econômico e a pressão popular fizeram com que o direito à educação fosse reconhecido. A inovação legal não garantiu que o viés conservador e a influência religiosa se fizessem presentes.

Devido à limitada rede de educação com poucas vagas ofertadas, a lei expunha como forma de seleção para o ingresso provas que media o grau de inteligência.

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso (BRASIL, 1934, art. 150)

Dessa forma, houve o reconhecimento do papel educativo da família ao se assegurar que a educação era direito de todos e que deveria ser efetivada pela família e pelo Estado (BRASIL, 1934, art. 149). No entanto, esta família deveria zelar pelos valores morais e econômicos cultivados pela nação naquela época. Isso determinava quem seriam as famílias consideradas aptas para exercer este papel e quais as que estavam legalmente impedidas.

A Constituição Federal de 1934 colaborou com o Código Mello Mattos (1927) ao promover a distinção sobre qual família poderia contribuir para a educação formal e qual deveria ficar sob a incumbência do Estado, através das Casas de Reforma, em virtude do não cumprimento dos requisitos necessários. Deste modo, a política de educação foi desenhada de forma diferenciada para cada classe social.

A Constituição Federal aprovada em 1937 já não garantia mais a gratuidade do ensino e a responsabilidade primária em executar a política educacional era das instituições particulares. Ao Estado, caberia ofertar educação somente àqueles que não poderiam prover e, no artigo 129, definia que o Estado alcançaria as classes economicamente menos favorecidas através da oferta do ensino profissional:

Art. 129. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

---

<sup>7</sup> O processo de industrialização e conseqüentemente a expansão da rede de educação não se deu de modo homogêneo. Algumas localidades no território brasileiro tardou muito a construção da política educacional, o que ocasionou um discrepância sentida até os dias atuais no que se refere ao acesso à educação (GHIRALDELLI, 1990).

Ficou explícito na Constituição de 1937 o tratamento diferenciado dispensado pelo Estado para as classes sociais e a criação de duas redes de educação: os mais ricos acessavam a política educacional ofertada pela rede privada ou pelo Estado que exigia contrapartida monetária e, os pobres, como não poderiam arcar com a contribuição financeira, deveriam frequentar o ensino profissionalizante, ofertado pelo Estado ou por organizações particulares e filantrópicas. “A legislação era clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI, 1990, p.86).

Com a finalidade de ilustrar o modo como os “menores” eram tratados e como estes respondiam às formas de intervenção, este estudo traz como ilustração trechos da obra literária brasileira “Capitães da Areia”, publicado em 1937, de autoria de Jorge Amado. Nesta obra, o autor retrata a desilusão com o contexto social, econômico e político do país, apresentando as contradições sociais existentes na vida urbana. Por desnudar uma realidade que se procurava ocultar, a obra foi censurada, retirada de circulação pelo governo Getúlio Vargas (1930-1945), com a justificativa de que poderia ser deletério à sociedade. A obra literária apresentada mostra a relação que os personagens estabeleciam com a sociedade e em alguns trechos com a proposta educativa dispensada pelo Estado à eles, ou seja, não menciona outra forma de ingresso educacional que não seja o acesso às Casas de Reforma, à qual o autor relaciona adjetivos negativos e violência no tratamento aos meninos. As Casas de Reforma, mesmo estampado o propósito de oferecer educação adequada aos filhos das famílias pobres, não possuía ligação direta com a Política de Educação, mas refletia o que se promulgava, ensino profissional aos pobres.

O romance de Jorge Amado se passa na cidade de Salvador-BA, que enfrentava diversos problemas sociais conjugados com o processo de urbanização e crescimento demográfico, refratários de uma sociedade desigual, com a presença ativa do aparato policial repressivo que culminava suas ações na violência gratuita às crianças e adolescentes pobres, tratados nos termos da lei como “menores”. Num ambiente social nada hospitaleiro, os meninos e algumas meninas contestam as imposições e rejeições sociais e estatais agindo com agressividade semelhante, obstinadas em construir relações afetivas e sociais menos hostis e pouco convencionadas.

A dessemelhança entre a infância pobre e rica é desenhada por Jorge Amado. Apenas o personagem Raul Ferreira, linda criança de onze anos, garoto inocente, recebe nome e sobrenome, sendo que os outros personagens, ao longo de suas vidas de perdas, perderam

também suas identidades junto com a tal inocência e são tratados e conhecidos pelas alcunhas: Pedro Bala, Volta Seca, Professor, Gato, Boa-Vida, Sem-Pernas, João Grande, Querido-de-Deus, Pirulito e outros.

No romance, os personagens - meninos e meninas – negam as formas impostas e castradoras de se viver, abandonando a vida com seus familiares, permeadas de limitações econômicas e sociais. Também não aceitam passivamente as intervenções infligidas pelo Estado e fogem dos Reformatórios ou Casas de Educação e Escola de Preservação, como a lei formalmente as intitulava, e se rendem aos encantos e às cores da vida no cais, travestida de liberdade, conflitos e desafios. A convivência com os outros meninos e alguns personagens adultos faz do trapiche o lugar que oferece a sensação de abrigo, acolhida e pertencimento fazendo, assim, do bando, uma família. Os personagens criam uma vida paralela ao círculo social soteropolitano, construindo suas próprias normas de convívio e pactos de proteção, conseguindo afrontar as autoridades locais por suas ações delituosas e pelo sigilo do local de refúgio.

Mesmo com todas as restrições e exposição às diversas formas de violências e violações que a vida na areia lhes proporciona, esta ainda parece ser a opção que mais remete os meninos ao reconhecimento e traços da infância e juventude. A vida no trapiche é simbolizada pela ambiguidade que concilia nuances do universo acriançado com as responsabilidades e rudeza do mundo adulto.

O que ele queria era felicidade, era alegria, para fugir de toda aquela miséria, de toda aquela desgraça que os estrangulava. Havia, é verdade, a grande liberdade das ruas. Mas havia também o abandono de qualquer carinho, a falta de todas as palavras boas (AMADO, 2008, p. 38).

Nesta obra o autor expõe de modo translúcido os esforços deste grupo para sobreviver no cais e nas ruas da cidade, demonstrando ainda que mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, esta ainda se mostra como opção mais vantajosa do que a vida nos Reformatórios, refutada por todos os meninos e até mesmo por suas mães. A opção pela vida no cais era, sem dúvida, mais colorida que a vida monocromática nos reformatórios. A poesia do trapiche contrastava-se ao drama da realidade. A leveza da infância malandra afrontava a sociedade hipócrita e ordeira, que se assombrava com o eco das gargalhadas em coro, que era um hábito do bando.

Meninos pobres soltos e livres pelas ruas não correspondiam ao projeto de sociedade almejado pela República Brasileira, uma vez que as arruaças deveriam ser contidas

para que os moradores dos aristocráticos bairros pudessem proteger os meninos bondosos como o pequeno Raul Ferreira – personagem filho de família boa e dedicado aos estudos – dos constrangimentos e assaltos cometidos pelos ‘menores’ malandros.

Ali estavam mais ou menos cinquenta crianças, sem pai, sem mãe, sem mestres. Tinham de si apenas a liberdade de correr as ruas. Levavam vida nem sempre fácil, arranjando o que comer e o que vestir, ora carregando uma mala, ora furtando carteiras e chapéus, ora ameaçando homens, por vezes pedindo esmolas. E o grupo era mais de cem crianças, pois muitas outras não dormiam no trapiche. Se espalhavam nas portas do arranha-céus, nas pontes, nos barcos virados na areia do Porto da Lenha. Nenhuma delas reclamava. Por vezes morria um de moléstia que ninguém sabia tratar (AMADO, 2008, p.46).

O romance de Jorge Amado, “Capitães de Areia” é capaz de nos transportar para a realidade vivida por estes garotos e reconhecer, ao longo de sua narrativa, os personagens que compõem a sociedade do início do século XX, que é marcada pelo furto da infância pobre e os diversos estigmas sociais que os acompanham. As “crianças ladronas”, assim chamadas, segundo o romance pelo meio de comunicação local, caracterizadas pela ausência de moradia, sendo filhos de pais com “poucos sentimentos cristãos” e de “mulherzinhas do povo”, são os ‘menores’ para o qual o Código de Menores de 1927 foi instituído.

Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa (AMADO, 2008, p.11).

Marcado por características conservadoras e com intervenções individualistas que criminalizavam a pobreza, a aprovação e execução desta lei refletem os valores da época e celebram um marco histórico e legal importante para o reconhecimento dos direitos afetos à infância e adolescência, inaugurando seu reconhecimento enquanto público-alvo da assistência do Estado e demonstrando que crianças e adolescentes deveriam receber tratamento diferenciado dos adultos e ser tratados com parcimônia, inclusive quando cometessem atos infracionais.

Castigos ... Castigos ... É a palavra que Pedro Bala mais ouve no reformatório. Por qualquer coisa são espancados, por um nada são castigados. O ódio se acumula dentro de todos eles. [...] Aquilo é castigo para um homem, não para um menino. O ódio não cresce mais em seu coração. Já atingiu o máximo (AMADO, 2008, p.214; 210).

Quando ao Estado foi reconhecida a responsabilidade sobre as questões referentes à condição dos “menores”, compulsoriamente as instituições e seus agentes tiveram que se

implicar com tal problemática, seja intervindo, ignorando ou mesmo repudiando os fatos relacionados. O romance que nos serve de ilustração neste trabalho, traz em suas primeiras páginas cartas destinadas ao jornal local, onde ao ser noticiado um assalto cometido pelo bando dos Capitães da areia à residência de uma nobre família, incita as autoridades e estas se manifestam protestando, eximindo-se e transferindo a responsabilidade para outro órgão que não o seu.

No romance, num jogo de empurra e acusações, a polícia aponta para o juizado de menores, este se defende dizendo que tamanha incumbência não lhe cabe, pois se trata de pessoas de pouco valor e expõe que este é um problema para os psicólogos, atribuindo o fato a ausência de valores morais dos pais que, por sua vez, acomete uma mãe de coragem, a qual prontamente responde e denuncia as atrocidades cometidas nos Reformatórios contra os meninos e cita o padre como sua testemunha. Diante de veementes acusações o padre também se manifesta reafirmando as palavras de Dona Ricardina, o que faz com que o Diretor do reformatório saia de seu silêncio e se volte contra a pobre mãe e o padre que segundo ele, só sabem incitar o mau comportamento dos internos.

Esta cena ilustra a lei aprovada no final da Primeira República, que tinha em seu projeto de nação traços de influência liberal – compreendendo Estado não intervencionista nas questões sociais – e positivista, que sugeria a intervenção calculada do Estado nas situações afetas e decorrentes da questão social. A afirmação desta ideologia foi estampada na Bandeira Brasileira com o slogan de “Ordem e Progresso”, evidenciando que a ordem era condição *sine qua non* para o alcance do almejado progresso (SOUZA, 2013).

Neste sentido, as Casas de Reforma incumbiam-se de transmitir valores próprios da sociedade burguesa, tendo como pressuposto despertar e preparar os “menores” para hábitos laborativos, o que diferenciava o tratamento dado às crianças e adolescentes que não pertenciam à classe popular. Enquanto que os mais favorecidos economicamente estudavam para se preparar para o trabalho (educação para o trabalho), os pobres deveriam trabalhar para aprender (educação pelo trabalho).

- Na oficina de ferreiro?
- Acho que é melhor na plantação de cana. Lavrar terra... – ri. Fausto<sup>8</sup> diz que está bem, e o diretor recomenda:
- Olho nele. Este é um pássaro ruim. Mas eu te ensino ... Pedro Bala sustenta seu olhar. O bedel o empurra (AMADO, 2008, p.211).

---

<sup>8</sup> Bedel: Funcionário do Reformatório.

A lei em questão inclinou-se a delimitar medidas ditas como de proteção alicerçada na educação pelo e para o trabalho e, para regulamentar as regras para inserção dos “menores”, previu, em seu Art.102, a proibição do trabalho aos de idade inferior a 14 anos. No entanto, a lei permitia que quem tivesse idade entre 12 a 14 anos, poderia ser autorizado a trabalhar desde que o juiz entendesse que fosse indispensável para a sua própria subsistência, ou da família e, em ambos os casos, estabelecia como requisito ter completado a instrução primária.

O Código de Menores de 1927 sustentava-se no que seria mais tarde definida como Doutrina da Situação Irregular, legalmente definida no Código de Menores de 1979 que, segundo Saliba (2006), define os “menores” como aqueles que apresentavam algum desvio de conduta, compreendido enquanto uma incapacidade moral e material dos pais ou responsáveis em destinar os devidos cuidados aos filhos, sendo que tal carência era situação que incontestavelmente antecedia a delinquência e a vadiagem.

A solução proposta foi o desenvolvimento de ações voltadas à correção do comportamento individual prevendo que, se as condutas inadequadas não fossem corrigidas em tempo, poderiam culminar em reações violentas e ofensivas à ordem social imposta. Para possibilitar o alcance desse objetivo, os ‘menores’ deixam de ser internados em unidades penais e passam a ser encaminhados para as instituições. Estas instituições tinham como objetivo a educação corretiva que, segundo os estudos de Foucault (2000), serviam para o controle da vida coletiva através do disciplinamento individual, transformando pessoas contestadoras em corpos dóceis e, conseqüentemente, interferindo na relação sujeito e sociedade.

O diretor do Reformatório Baiano de Menores Abandonados e Delinquentes é um velho amigo do Jornal da Tarde. Certa vez uma reportagem nossa desfez um círculo de calúnias jogadas contra aquele estabelecimento de educação e seu diretor. Hoje ele se achava na polícia esperando poder levar consigo o menor Pedro Bala. A uma pergunta nossa, respondeu:  
- Ele se regenerará. Veja o título da casa que dirijo: reformatório. Ele se reformará (AMADO, 2008, p. 199).

O acesso à escola era parco e limitado (SHIROMA, MORAES E EVAGELISTA, 2000), destinado aos que descendiam de famílias mais abastadas que podiam custear os estudos, ou para os filhos dos operários que trabalhavam nas fábricas com a finalidade de qualificar a mão de obra de seus futuros operários. Parcela considerável das crianças e adolescentes não acessava este serviço, no entanto, se estes não se comportassem de acordo com o que era aceitável socialmente para aquele momento histórico, eram internados em

instituições (estatais ou não) que se encarregavam de desenvolver ações educativas que pudessem corrigir a má conduta. Com a punição aos pobres travestida do discurso da proteção, os “menores” eram retirados do convívio familiar e institucionalizados. Estas instituições promoviam o apartamento e a segregação tanto social quanto familiar, nem sempre garantido efetivamente, um regresso diferente desta criança/adolescente quando atingiam a maioridade e passavam pelo processo de reinserção ao convívio social e familiar, já que a

[...] não-inserção do indivíduo no sistema escolar, de não-inserção adequada no mercado de trabalho, de dificuldades de ajustamento às normas e padrões das classes dominantes são vistas como uma incapacidade pessoal e internalizadas como um fracasso individual. É ele que é inadaptado, negando a responsabilidade do Estado e da sociedade. (FERNANDES, 1985, p.29)

Para esta institucionalização os “menores” respondiam por meio das fugas, o que despertava indignação das autoridades que não entendiam por que não eram gratos por tudo que lhes eram ofertados, conforme fala ilustrativa do Dr. Juiz de Menores, na Obra Capitães da Areia:

Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o reformatório de menores vários menores delinquentes ou abandonados. Não tenho culpa, porém de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio de fuga, abandonem ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e tornam-se ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mal e daninho (AMADO, 2008, p.17).

De acordo com Passeti (1985), o disciplinamento passa a ser um elemento importante para a economia que, no Brasil, entra na fase do desenvolvimentismo num processo de industrialização:

O bem-estar social é o pilar moderno de sustentação das relações de poder numa sociedade industrializada<sup>9</sup>. Ele se transforma nisso à medida que a industrialização se torna predominante, se internacionaliza e instaura definitivamente a disciplina como elemento motor para se obter o máximo de energia econômica dos corpos para docilizá-los politicamente (PASSETTI, 1985, p. 8)

A escola tinha objetivos distintos de acordo com o público ao qual se destinava, do mesmo modo que o reconhecimento da infância. Fernandes (1985) caracteriza que,

---

<sup>9</sup>O processo de industrialização em que passava o Brasil não ocorria de forma homogênea em todo o território nacional e esta não compreendia a realidade da Bahia entre 1920 e 1930 período que se passa o romance Capitães da Areia.

enquanto as crianças e adolescentes provenientes de famílias com maior poder aquisitivo recebiam a instrução que possibilitava manter sua situação de privilégio, os ‘menores’ são inseridos na lógica do trabalho precoce, excluindo-os do sistema de educação.

Para os setores dominantes da sociedade, investir nas suas crianças e nos seus adolescentes significa capitalizar para perpetuar sua posição social privilegiada: a escolaridade representa, portanto, uma forma adequada de prepara-los para as funções de planejamento, coordenação e comando das diversas atividades sociais. Esta minoria de crianças e adolescentes brasileiros são cuidados e atendidos com maior desvelo, sendo paparicados e excessivamente protegidos, sem a menor participação em trabalho de qualquer espécie, nem mesmo na rotina doméstica, é frequentando escolas e atividades esportivas e recreativas, tentando o desenvolvimento harmonioso com o aval do sistema educacional (FERNANDES, 1985, p.27).

O reconhecimento jurídico da condição de ‘menor’ não era sinônimo de reconhecimento da infância. Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992), a concepção de infância possuía uma relação direta com os vínculos familiares, sendo atribuído o conceito de “filhos de família” aos que viviam em condições para seu desenvolvimento, enquanto que os ‘menores’ são poupados da convivência com seus entes familiares e negada sua condição de infante, pois as ações estatais são conduzidas para que possam adquirir habilidades próprias da condição de adulto.

Ao contrário, os setores dominados da sociedade, aqueles que vivem do trabalho assalariado ou à margem do processo produtivo, são compelidos a introduzir precocemente seus filhos no mercado de trabalho, em função de necessidades imediatas de sobrevivência. [...] Embora esses setores alimentam a expectativa de que a escolarização favoreça a ascensão social, não conseguem manter seus filhos na escola. Além do fato de as crianças pobres precisarem trabalhar, também são excluídas da escola pela própria estrutura do sistema educacional: desde o pagamento de taxas escolares, o preço do material, do uniforme, do transporte, até a linguagem utilizada, os hábitos e comportamentos exigidos, tudo contribui para a exclusão da escola, da criança de origem popular (FERNANDES, 1985, p.27).

A diferenciação entre infância e infância pobre é um traço presente em nossa história, mas ações interventivas do Estado neste período (e em outros também) delimitava esta diferenciação no trato e na forma de lei. Tanto no conceito de ‘menor’ quanto na forma como os serviços relacionados à política de educação eram ofertados: para a infância rica o acesso à escola destinava-se a oportunizar possibilidades de adquirir novos conhecimentos para que, mais adiante, pudessem assumir cargos e funções públicas; em contrapartida, para a infância pobre, a educação servia para conter os possíveis comportamentos rebeldes e

inadequados e despertar o interesse pelo trabalho, sendo as instituições totais<sup>10</sup> (reformatórios, hospícios, hospitais, escola de preservação, etc.) encarregadas de cumprir esta tarefa (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

Para os menores em situação de abandono, a lei previa algumas medidas para superar esta situação, conforme o artigo 55º do Código de Menores de 1927:

- a) entregá-lo aos pais ou tutor ou pessoa encarregada de sua guarda, sem condição alguma ou sob as condições que julgar úteis à saúde, segurança e moralidade do menor;
- b) entrega-lo a pessoa idônea, ou interna-lo em hospital, asilo, instituto de educação, oficina escola do preservação ou de reforma;
- c) ordenar as medidas convenientes aos que necessitem de tratamento especial, por sofrerem de qualquer doença física ou mental;
- d) decretar a suspensão ou a perda do pátrio poder ou a destituição da tutela;
- e) regular de maneira diferente das estabelecidas nos dispositivos deste artigo a situação do menor, si houver para isso motivo grave, e for do interesse do menor (BRASIL, 1927).

A proposta de intervenção desta lei junto às crianças que se encontravam em situação de abandono está sedimentada na preocupação em corrigir a situação imediata do abandono e a centralidade alocava-se na correção do comportamento inoportuno. Segundo esta legislação, as situações de abandono, marginalidade e “delinquência” eram decorrentes da situação de pobreza associada ao desvio moral das pessoas pobres, que induziam os menores a atitudes violentas e avessas ao trabalho. A pobreza era entendida como problema de ordem pessoal e, sendo assim, o Estado deveria propor ações para estancar os males que ela provocava, isolando os “menores” do contato com seus familiares e com o meio social tido como nocivo para seu desenvolvimento moral. Através deste isolamento, o Estado visava proteger seus menores da perversão, prepará-los para o trabalho, evitando que vivessem na vadiagem, ao passo que também poupava a sociedade das atrocidades que estes poderiam cometer.

Os moradores do aristocrático bairro estão alarmados e receosos de que os assaltos se sucedam, pois este não é o primeiro levado a efeito pelos Capitães da Areia. Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego para as nossas mais distintas famílias (AMADO, 2008, p.13-14).

No Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927, o termo ‘educação’ aparece pelo menos vinte vezes, em quatorze artigos<sup>11</sup>, e em alguns de forma repetida, referindo-se ao

---

<sup>10</sup> São instituições fechadas que adotam o regime de internação em tempo integral e que concentram a funções de moradia, estudo, trabalho, lazer, que pode se dar no âmbito terapêutico, educativo ou correccional (GOFFMAN, 1987).

modo como os pais ou responsáveis deveriam conduzir os cuidados para com seus filhos, ponderando que estes precisavam necessariamente ter condições materiais e morais para poder exercer tal função e reafirmando que, na impossibilidade de fazer, o Estado assumiria esses cuidados, conforme a previsão legal. A política do Estado para oferecer atendimento à quem não dispunha de condições para cumprir as exigências legais era o asilamento.

A vadiagem, a delinquência eram matérias de intervenção do Estado, pois eram compreendidas como problemas oriundos da situação de pobreza, patologias incorrigíveis, de modo que a privação de liberdade era um fim e não um meio para atacar tal situação.

É o chefe dos tais de Capitães da Areia. Veja ... o tipo de criminoso nato. É verdade que você não leu Lombroso... Mas se lesse, conheceria. Traz todos os estigmas do crime na face. Com esta idade, já tem uma cicatriz. Espie os olhos... Não pode ser tratado como um qualquer. Vamos lhe dar honras especiais... [...]  
 - Levo para junto dos outros?  
 - O quê? Não. Para começar, meta-o na cafuná<sup>12</sup>. Vamos ver se ele sai um pouco mais regenerado de lá .... (AMADO, 2008, p. 202)

Espelhados nos conventos religiosos, a implantação dos Institutos Disciplinares previstos no Código de Mello Mattos perseguiram os mesmos objetivos e, para alcançá-los, quanto antes os/as menores fossem retirados da vida permeada por situações intoleráveis e que pouco contribuiria para seu desenvolvimento e submetidos ao tratamento disciplinador que lhes destinariam uma espécie de educação que os deixariam em condições propícias e resignados ao mundo do trabalho, maiores seriam as possibilidades de obterem sucesso em seu intento.

As instruções advindas das famílias pobres não tinham significância para a o restante da sociedade e autoridades, pois entendia-se que a pobreza era oriunda de desvios e, deste modo, não se reconheciam nem mesmo as formas de afeto e preocupação proferidas por estas famílias:

Quanto à carta de uma mulherzinha do povo, não me preocuparei com ela, não merecia a minha resposta. Sem dúvida é uma das muitas que aqui vêm e querem impedir que o reformatório cumpra a sua santa missão de educar seus filhos. Elas os criam na rua, na pândega, e como aqui eles são submetidos a uma vida exemplar elas são as primeiras a reclamar, quando deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem. Primeiro vem pedir lugar para seus filhos. Depois sentem falta deles, do produto dos furtos que eles levam para casa, e então saem a reclamar contra os reformatórios (AMADO, 2008, p.21).

<sup>11</sup> Artigos 27, 38, 39, 43, 55, 57, 68, 127, 147, 199, 204, 210, 211 e 222.

<sup>12</sup> “Era um pequeno quarto, por baixo da escada, onde não se podia estar em pé, porque não havia altura, nem tampouco estar deitado ao comprido, por que não havia comprimento. Ou ficava sentado, ou deitado com as pernas voltadas para o corpo numa posição mais que incômoda” (AMADO, 2008, p.203)

Esta lei previa a criação de serviços especializados para atender a demanda da marginalidade e abandono do “menor” no Brasil, obedecendo à indicação legal, tanto do Código de Menores de 1927, quando da Constituição Federal Brasileira de 1934, em que apresentava a educação como um direito. Em 1941, foi criado o Serviço de Atenção ao Menor (SAM), através do Decreto-lei 7.799/41 que se propunha conjugar as propostas educacionais com as ações assistenciais do Estado para enfrentar a criminalidade juvenil, apostando que estas estratégias recuperariam o “menor delinquente”. De acordo com o item “d” do art. 2º do SAM. Esta instituição tinha como objetivo:

Art. 2º O S. A. M. terá por fim:

- a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
- b) proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes;
- c) abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
- d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas. (BRASIL, 1941)

Com a criação do SAM são instituídas formas distintas de intervenção para os “menores desvalidos” e os/as “menores delinquentes” em que, em ambos os casos, os moldes das instituições eram próximas às unidades prisionais. No entanto, o primeiro grupo ficava nas escolas de aprendizagem para algum ofício, seja urbano ou rural, e o segundo, nos reformatórios correcionais que objetivava a reeducação. Para as famílias, era vendida a ideia de que as instituições funcionavam como uma oportunidade dos filhos aprenderem algum ofício e traçar um futuro melhor. Em ambos os casos as crianças e adolescentes eram apartados de suas famílias e não se vislumbrava a possibilidade real de retorno ao convívio social e familiar antes que os internos atingissem a maioridade prevista para os 18 anos<sup>13</sup>. Eram ainda rotulados como incapazes, imorais, insensíveis e sob influência da medicina psiquiátrica comprovadamente incapazes:

[...] O espírito científico foi também incorporado às áreas da assistência e jurídica, assim havia um minucioso inquérito médico, psicológico e social direcionado ao

---

<sup>13</sup> A internação poderia se estender até os 21 anos, dependendo do histórico e do comportamento do adolescente, também não era raro saírem das unidades destinadas aos adolescentes e logo serem aprisionados nos presídios para adultos.

menor [...] Vale lembrar que testes de QI realizado pela área psicologista do SAM, de 3000 menores, o resultado dos testes apresentou 81% de menores subnormais, o que subsidiou a posição do diretor a concluir que novos esforços direcionados a eugenia e assistência social do Estado eram necessários (CARVALHO, 2010, p. 94).

Com o fim do Estado Novo (1945), aspirou-se a modificação do texto constitucional e, em 1946, uma nova Constituição Federal é aprovada, assumindo ares mais democráticos que a anterior (CF1937). A gratuidade do ensino primário volta a compor o texto e a responsabilidade volta a ser primazia do Poder Público. A descentralização político-administrativa, que já tratava a CF de 1934, abandonada pelo centralismo autoritário da CF 1937, volta a vigorar neste texto constitucional.

A educação é elevada à direito de todos, rompe com a dualidade de oferta da política educacional, no entanto, continua efetivamente sem atingir a todos e, para as famílias pobres, os Reformatórios ainda é o que vigora. Ao invés da função educativa ser relegada também à família, nesta lei o termo família é substituído por lar:

166° - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1946).

Em 1960 o SAM deu lugar para a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), porém, a inovação conservou a tendência à criminalização e punição das famílias pobres. A FUNABEM, órgão executivo responsável pela implementação da política nacional de bem estar do menor, desenhou as diretrizes que conduziam as FEBEM's (Fundação para o Bem Estar do Menor), internatos que foram renomeados com esta nomenclatura e tinham a finalidade de oferecer através do internato educação corretiva para crianças e adolescentes pobres, considerados em situação Irregular.

Os Reformatórios Educacionais não possuíam relação a Política de Educação, estes estavam sob a responsabilidade da política de atenção aos pobres. No entanto, as ideias que regiam o governo na época davam o mesmo direcionamento à intervenções.

Deste modo, a educação era entendida como uma forma de reparar o mal social ou até mesmo hereditário. De acordo com Saviani (2008, p. 4), tal pressuposto se ancora na teoria educacional<sup>14</sup> que “entende a educação como um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”. Desta forma, tenta-se passar compreensão de que a sociedade é harmônica e que os esforços individuais são suficientes para a integração social.

---

<sup>14</sup> Sobre as teorias educacionais consultar SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 2008.

Sobre a compreensão da marginalidade, esta teoria educacional não faz relação com o contexto histórico, social, econômico e cultural definindo-a, como:

Um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade (SAVIANI, 2008, p.4).

Nos institutos disciplinares eram depositadas as esperanças de converter os “menores” delinquentes ou abandonados em trabalhadores aptos e adaptados à ordem societária. A infância e adolescência pobre eram uma preparação ou uma reprodução da vida adulta. São definidos no Código Mello Mattos como escolas de Preservação ou de Reforma, as quais oferecem atendimento asilar para meninos e meninas separadamente. A idade estabelecida para o ingresso das meninas nestas instituições não poderia ser inferior a sete anos e não deveria ultrapassar 18 anos de idade; para os meninos se dariam entre 14 aos 18 anos, em alguns casos, podendo se estender até 21 anos. Os ‘menores’ abandonados ou delinquentes eram internados no mesmo local, resguardando o cuidado de não misturá-los, uma vez que também eram previstos tratamentos diferenciados aos que apresentassem comportamento de indisciplina.

Numa coisa se enganou, a princípio, o padre José Pedro: em lhes oferecer, em troca do abandono da liberdade que gozavam, soltos na rua, uma possibilidade de vida mais confortável. O padre José Pedro, bem sabia que não podia acenar com o reformatório àquelas crianças. Ele conhecia demais as leis do reformatório, as escritas e as que se cumpriam. E sabia que não havia possibilidade de nele uma criança se tornar boa e trabalhadora (AMADO, 2008, 74-75).

Estas instituições foram eleitas como únicas e suficientes para transmissão de saberes e para proporcionar cuidados aos ‘menores’, ensinando-os a socializar-se e interagir com o meio social. Nesta perspectiva, a família pobre foi totalmente destituída da capacidade de cuidar e de proteger as crianças e adolescentes.

É para falar no tal reformatório que eu escrevo estas mal traçadas linhas. Eu queria que este jornal, mandasse uma pessoa, ver o tal reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno de vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos

que acontece pros filhos da gente é apanhar duas ou três vezes por dia (AMADO, 2008, p.18).

Os relatos que se tem dos reformatórios dão conta de apontar que estes lugares não exerciam a função do cuidado como previsto em lei, sendo registradas diversas fugas e condições de maus-tratos pouco colaborativos com o desenvolvimento peculiar da infância e adolescência, o que conota que o avanço legal não se estendeu ao seu público, e sim teve mais resultado no que se refere à sensação de sossego das “famílias distintas”.

Doravante, não se pode deixar de mencionar, que a lei ora apresentada traz delimitações importantes a respeito da conduta dispensada aos/às “menores” que apontam para uma perspectiva de proteção, que serviram de referência para leis posteriores. A maioridade penal, por exemplo, é definida em 18 anos, além de estabelecer prazo limite para o período de internação; outra questão relevante diz respeito à definição do ato infracional que, desde então, se ampara no Código Penal vigente (SOUZA, 2013).

Além das Casas de Reforma como forma de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, neste Código também se admitia a Liberdade Vigada (art. 100) como forma de responder ao ato praticado, ficando a cargo da família assistir o cuidar do “menor” se fosse constatado o crime. No entanto, na prática não se tem registro de que esta medida tenha sido efetivada<sup>15</sup>, considerando que a legislação se inclinava justamente na punição daqueles oriundos de famílias empobrecidas que não dispunham de condições materiais, morais e sociais para prover o cuidado de seus filhos. Também previa a possibilidade de reparar ou indenizar pelo dano causado, contudo, tais medidas não estavam ao alcance dos adolescentes pobres. O que credenciava a família a participar do cumprimento da medida socioeducativa do adolescente, era justamente os fatores que as impediam de tê-los sob seus cuidados.

O Código de Menores de 1927 se propõe a intervir nas situações relacionadas ao adolescente e ao ato infracional, com vistas a responder socialmente ao problema da marginalidade e da delinquência, instituindo uma política de bem-estar social que associa ações repressivas com um discurso educativo.

Esse modo de tratar o conflito entre as classes, enclausurando “menores” em que o alicerce do disciplinamento se dava através da educação pelo trabalho, de acordo com Moraes (2000 apud Carvalho, 2010) não se estreitava com aspectos referentes à formação profissional ou a obtenção de renda, mas tratava-se de uma forma de castração e submissão

---

<sup>15</sup> Fato que pode estar associada a ausência de um serviço especializado e também por falta de profissionais para executar a medida, no entanto aventa-se que quando era aplicada se destinava aos jovens mais abastados. Somente em 1971 foi criado o Serviço de Liberdade Assistida (SLA)

individual às normas sociais. O método de educação utilizado tinha características “corretivas, ajustadores, punitivas e compensatórias (CARVALHO, 2000, p. 80).

Por este motivo, a preferência pelo romance *Capitães da Areia* (2008) se deu de forma intencional como elemento para mediar a exposição apresentada. Tal como na representação do Código de Menores, os meninos que pertencem à história são aqueles que a sociedade tenta moldar para que não tragam maiores transtornos, no entanto, a reação dos mesmos e suas peculiaridades faz com que o Estado organize-se para conter, gerando aí um movimento influenciado por suas ações que denunciam as contradições das relações sociais. Neste sentido, interferem na política gestada, não enquanto protagonistas, mas como coadjuvantes importantes.

Um ponto elementar trazido por esta lei são as medidas judiciais conjugadas com as políticas de educação e assistencial. Neste período, inaugura-se a presença do judiciário como central e muito mais evidente, no entanto, para sua execução, depositava-se os créditos em ações corretivas educacionais/assistências. O aspecto educativo estava compreendido como um elemento para correção de conduta da população pobre, com grande traço caritativo. Estas intervenções não se configuravam enquanto um direito garantido, apresentando mais proximidade com um eventual castigo pela condição de pobreza apresentada.

A política educacional organizada a partir da década de 1960 reproduzia a lógica ditatorial, com traços conservadores e com pouca possibilidade de ampliação das oportunidades educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foi desenvolvida com estes contornos e com inclinação privatista, o que previa a possibilidade de investimento estatal para o setor privado. As Reformas educacionais que foram operacionalizadas nas décadas de 1960 e 1970 tinham a política educacional associada ao desenvolvimento e deveriam contribuir para a formação de “capital humano” capaz favorecer o mercado de trabalho e a relação de consumo, além de almejar contribuir para a garantia da segurança nacional, na defesa do Estado Ditatorial (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000).

A década de 1970 é marcada pela significativa expansão do ensino, pois determinava a obrigatoriedade escolar para a faixa etária compreendida entre 7 e 14 anos, e extinguiu o exame de comprovação de inteligência para o ingresso ao ginásio. A universalidade da educação continuou impraticável pois, dentre diversos motivos, o investimento não acompanhou a mesma proporção da expansão, o que resultou em uma ampliação quantitativa e não qualitativa. Aspectos, tal como a organização escolar, não foram revistos (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000).

Com isso, o trato para o qual o Código de Menores Mello Mattos foi instituído permanecia apartado das inovações da Política Educacional. A falta de revisão na organização escolar resultava em índices drásticos de dificuldades de acesso e abandono. Deste modo, não alcançados pela política educacional e imersos na condição de pobreza que se acirrava, os Reformatórios, que neste período recebiam o nome de FEBEM (Fundação para o Bem Estar do Menor) continuavam sendo a possibilidade mais recorrente.

As ações foram se desenvolvendo e com o passar do tempo assumindo outras características. As intervenções iniciadas pelo Código Mello Mattos foram se modificando, o que provocou uma mudança legal, ou seja, um ajuste na lei diante da realidade que se apresentava. A aprovação do Código de Menores em 1979 denota um aprimoramento da lei que o antecede.

## 2.2 CÓDIGO MENORES DE 1979: UMA LEI PARA MUITOS PIXOTES

*Eu vi um menino correndo,  
Eu vi o tempo brincando ao redor do caminho daquele menino.  
Eu pus os meus pés no riacho e acho que nunca os tirei  
O sol ainda brilha na estrada e eu nunca passei [...]*

*A vida é amiga da arte.*

(Caetano Veloso, Força Estranha, 1978)

“Pixote, a Lei do Mais Fraco” é um filme de Hector Babenco que em 1981 chocou pessoas do mundo inteiro ao jogar nas telas dos cinemas a realidade claustrofóbica dos meninos pobres que viviam nas ruas da cidade de São Paulo e, por isso, em algum momento, parariam nas mãos da justiça que os conduziriam até os Reformatórios de Menores.

Pixote não conheceu seus pais mas, para compensar, conhecia a rua como ninguém, porém, apenas um lado dela, aquele que não era tão simpático e promissor para meninos como ele. Mesmo assim, sua teima permitia em alguns momentos desfrutar dela como se pudesse ser apenas uma criança.

Esta obra cinematográfica com forte requinte de realidade será utilizada como pano de fundo<sup>16</sup> na discussão a respeito do Código de Menores de 1979. O diretor do filme

---

<sup>16</sup> A autora deste estudo assistiu ao filme por diversas vezes e fez a transcrição das falas e descrição das cenas.

desenvolve a trama em torno da vida de um menino de 10 anos que sobrevive nas ruas. Até hoje paira a dúvida se a vida de Pixote inspirou Fernando<sup>17</sup> ou o contrário; o fato é que através das cenas que compõem sua sina, estabelece-se um diálogo claro que desnuda o contrassenso das ações do Estado para com as crianças e adolescentes pobres: os reformatórios aparecem como verdadeiros locais para o aprendizado e aprimoramento do crime, enquanto a rua como um refúgio.

Para o bando de Pixote não existia trapiche, nem praia, a cidade paulistana retratada por Babenco é exibida sob uma paleta de cores quase monocromática, bem diferente da vivacidade tenaz que Jorge Amado tentava imprimir a vida no cais.

A cidade já não era a mesma. A urbanização vinda com as indústrias fruto do almejado progresso, traz outras nuances, outros sons, intenso agito e novos personagens ao espaço urbano. Em meio ao grande conglomerado de gente, fachadas de loja, a vida passa diante dos olhos de um menino. Dentro de uma Kombi, crianças são conduzidas até a FEBEM. Sob ameaças, clima hostil envolto ao tom rude: este é o cartão de visita. Num lugar inóspito crianças e adolescentes são amontoados em meio aos trapos que lhes servem de vestimenta, forro de cama e toalha de banho. Com olhos de medo, Pixote assiste o movimento silencioso que acontece noite adentro interrompido por gemidos de dor e sussurro de gozo. É a lei do mais forte. Pixote já entendeu os artigos do termo tácito.

As mudanças na gestão e na forma de condução das entidades que recebiam os adolescentes já haviam sido operacionalizadas, agora pela FUNABEM, e o novo Código de Menores, Lei 6697/79 atualizou o texto legal com as ações já praticadas. Ele surge quase ao final do período ditatorial, e possui um período curto de vigência. Considerada por muitos estudiosos da área como mais severa do que a anterior, essa legislação define claramente o que é a situação irregular e aponta a intervenção junto à “delinquência” e à criminalidade, ancorada nos aspectos biopsicossociais, oriundos de uma perspectiva psiquiátrica, higienista de patologia social para subsidiar a definição de “situação irregular”.

Este último documento legal associou a “situação irregular” ao estado de *patologia social ampla* para justificar a necessidade de crianças e adolescentes permanecerem sob o “controle rígido de um conjunto de normas jurídicas”. O documento legal em questão adotou formas homogêneas de tratamento ao afirmar que abandonados, desvalidos materiais, carentes, vitimizados, perigosos morais, órfãos e autores de atos infracionais encontravam-se em *situação irregular*. O estudo em análise fortaleceu o poder o juiz, não mencionou os direitos juvenis e permitiu “que o menor

---

<sup>17</sup> Fernando Ramos da Silva, garoto que deu vida ao Pixote. Os anos passaram e seu desejo era nunca se envolver com prática de ato infracional. Conheceu a FEBEM na gravação do filme. Anos mais tarde, permanecia morando em Diadema-SP considerada uma das cidades mais violentas do mundo naquela época. Fernando se envolveu em assaltos, foi preso e executado pela polícia.

em situação irregular” fosse processado sem direito à defesa. Ou seja, identificou o adolescente não como pessoa, mas como alguém que devia ser tutelado (LIMA, 2009, p.91-92).

A tutela mencionada possui ausência quase total de relação com a Proteção das crianças e adolescentes. Na dianteira desta lei estava a presunção da ordem, o traço punitivo para quem desobedecia. O país que tinha quase em sua maioria a população juvenil e, boa parte desta, vivendo sob condição aviltante de pobreza, devendo adequar sua legislação para que ela estivesse em concórdia com os atos já praticados.

Uma funcionária impaciente entrevista Pixote:

- Como foi que você saiu de casa?

- Minha avó começou a me encher o saco e eu puxei o carro.

- Olha bem, eu estou fazendo um trabalho aqui, que é só para ajudar você, mas é preciso que você confie em mim. Conta tudo, vai.

- Se eu pego e conto tudo para senhora, a senhora vai e me entrega para os tiras, né?

- Pixote, eu não sou da polícia, eu sou médica.

- A senhora promete que não vai contar para o juiz?

A conversa é interrompida pelo inspetor do reformatório, apelidado por Sapato, que diz que queria Pixote com os outros. O menino diz que esqueceu, austero Sapato afirma que ele levá-lo, pois será transferido. A médica diz que ele não foi avaliado, mas nada muda. Ele quer contar sua história para ela, pois acredita que se ela não souber de sua história, o juiz não poderá soltá-lo. Ela o manda ir e trocam olhares tristes de frustração. Decepcionado ele encara a médica como se pedisse sua piedade<sup>18</sup> (PIXOTE, 1981).

O tom e o teor que prevalece no Código de Menores de 1979 é o da invisibilidade do “menor”, uma vez que esses não adquiriam nenhuma relevância social e poucos espaços de participação na vida coletiva. Segundo Passetti (1985) invisibilidade e subalternidade são percebidas não somente na constituição das Políticas de atendimento, como também nas diversas formas de relações sociais, desde a ausência de participação nas decisões familiares, como também nas instituições escolares.

A primeira cena do filme “Pixote, a Lei do Mais Fraco”, os meninos capturados pela polícia na rua são levados para a delegacia e lá uma pessoa faz a chamada, expondo seu nome, endereço, nome dos pais. Esses dados, mesmo que inverídicos, não permitiam contestação e começava ali o processo de negação e subestimação da história dos adolescentes pobres.

João Henrique, 10 anos, Rua do Lavapés, 35 - fundos, mãe Maria Ribeiro, pai desconhecido. Confere?

- Meu pai morreu.

- Pai desconhecido! Confere?

<sup>18</sup> Descrição da cena feita pela autora deste estudo.

- Confere (PIXOTE, 1981).

O Código de Menores de 1979 estabelecia relação direta entre delinquência juvenil e a situação irregular, definida no art. 2º como:

Para efeito deste Código considera-se em situação irregular o menor:

- I) Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação e omissão dos pais e responsáveis; b) Manifestada impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-las.
- II) Vítimas de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis;
- III) Em perigo moral devido a: a) encontrar-se de modo habitual em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes.
- IV) Privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável.
- V) Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária.
- VI) Autor de infração penal.

As situações apontadas como irregulares eram correspondentes às dificuldades enfrentadas pelos pais ou responsáveis na incumbência de proteger seus ‘menores’ de hábitos que afrontavam a moral e bons costumes aceitáveis para a ocasião. Todo e qualquer dano causado ao “menor” ou infrações causadas por ele eram de total responsabilidade dele e de seus pais ou responsáveis, não se referindo às atribuições do Estado e das Políticas Públicas em zelar pelo cuidado com as crianças e adolescentes.

As proposições desenhadas nos termos legais e também nas práticas interventivas declinavam-se mais em ocultar e distanciar da mira social crianças e adolescentes que não correspondiam aos padrões de cuidados e morais, do que de fato encarar ou resolver os problemas que os afetava.

Sob forte chuva os meninos entram no camburão, o inspetor do reformatório alerta os caras<sup>19</sup> do carro que quer os meninos de volta em três dias.

- Se perguntarem pelos garotos eles saíram de férias.

No meio de um mato, o carro para, um dos homens pede para dois descer, e entre as frestas os outros garotos assistem sua execução.

O noticiário do rádio dá conta de que os corpos dois garotos de 14 e 16 anos foram encontrados entre o matagal, a única coisa que os identificam são os uniformes de brim que estão vestindo. (PIXOTE, 1981)

---

<sup>19</sup> No contexto do filme “os caras” são os policiais.

Com uma linguagem e com conteúdo mais austero do que a legislação anterior, o Código de 1979 continua por não reconhecer a condição de sujeitos dos “menores” e ainda se esmera em apontar o princípio da neutralidade como fundamento das ações previstas.

O controle social exercido por instituições estatais significa ter o bem-estar como ideologia que se fundamenta no espírito da neutralidade do Estado para decidir em torno das demandas a ele encaminhada (PASSETTI, 1985, p. 7).

Esta afirmação de neutralidade não pode ser traduzida nas ações desenhadas pelo Estado, considerando que este possui intenções claras e tendenciosas no controle social da infância e adolescência pobre. Esta legislação responde a um projeto de Estado e de sociedade amparada em princípios meritocráticos e individualistas, conforme evidencia Passetti (1985, p. 7) ao afirmar que “a neutralidade sempre significa omissão em favor de quem detém o poder. Elemento da ideologia liberal, a neutralidade se apresenta como outra forma de consensualidade às relações de poder.”

Juiz de Menores falando com os “menores” no refeitório do Instituto após a revolta que quase destruiu o lugar ocasionada pela morte por espancamento de um dos internos:

- Pra que tanta destruição, isso aqui por acaso é a casa de vocês? (...) Vocês vieram cá para se reintegrarem a sociedade como cidadão úteis, e estão desperdiçando a maior oportunidade de suas vidas. Porque? Alguém pode me responder? (...)
- São todos cegos surdos e mudos. Retruca o Diretor, e continua:
- Eles procuram se encobrir por que todos se sentem culpados (PIXOTE, 1981).

E, na medida em que as famílias eram consideradas inaptas a oportunizar o desenvolvimento das aptidões, o Estado intervia para que pudesse ser ofertado acesso à educação e com isso transformar os meninos em cidadãos úteis. As famílias pouco tinham a fazer para contestar as proposituras impostas pelo Estado e pelo Judiciário.

No dia de visita, familiares tomam o pátio e tornam aquele lugar sombrio um pouco mais afetivo. Os meninos mais calmos e com uma ponta de esperança apelam para os pais pedir ao juiz sua soltura:

- ô mãe fala com o juiz, vai. Pede Fumaça, o menino de gorro e cachos loiros.
- Falo filho, falo. Mas tenho certeza que ele não vai deixar você sair. Que, que vai adiantar? E depois para que ir para rua?
- Se me acontecer alguma coisa nesta ratoeira, a senhora vai ser a culpada. Pensa bem!
- Vai acontecer o que filho? Indaga a mãe carinhosamente certa de que nenhum mal acontece naquele lugar (PIXOTE, 1981).

A solução para os problemas relacionados à criminalidade juvenil continuava amparada na lógica da segregação social, em apartar do convívio social, familiar e comunitário àqueles que poderiam prejudicar a construção de uma sociedade ordeira.

Em são Paulo a violência nas ruas cresce dia a dia, na madrugada de ontem foi encontrado morto o menor, L.C.B. que estava desaparecido há duas semanas (PIXOTE, 1981).

A noção evidenciada por essa nova legislação acerca da reintegração social ainda se vinculava a perspectiva educacional sedimentada na preparação para o trabalho que, diferente do contexto social do Código Mello Mattos em que experimentava o apelo e a aposta na crescente industrialização, o Código de Menores de 1979 já se apresentava num contexto de alta concentração de renda e profunda desigualdade econômica, que provocava arrocho e achatamento salarial para as famílias populares. Esta discrepância econômica entre as classes sociais produzia “seus efeitos mais perversos” elevando os índices de pauperismo e violência, oportunizando o surgimento de instituições de caridade (SOUZA, 2013, p. 17).

Prisões, internatos e educação profissionalizante passariam a construir uma espécie de solução-padrão para atacar a raiz geradora dos conflitos juvenis e fazer imperar a boa imagem de disciplina da sociedade e enquadrar os supostos desajustados (LIMA, 2009, p. 112).

O aprisionamento dos “menores” era a medida mais recorrente, utilizada para conter as situações advindas da condição de marginalidade em que se encontravam. Esta medida era aplicada como forma de isolamento e justificada pela possibilidade de “ressocialização” através de ações pautadas nas proibições, castigos e tratamentos uniformes centrados na rotina, usando a disciplina e a norma como alicerces da suposta intenção de educar.

As perdas se iniciam com os cachos negros caindo ao chão sem nenhuma piedade, junto com eles vai sua identidade. Aos poucos vai se tornando igualzinho aos outros (PIXOTE, 1981).<sup>20</sup>

A proposta educativa e assistencial utilizada no atendimento aos “menores” permanecia carregada de moralismo e este era razão suficiente tanto para destituir as famílias dos cuidados para com as crianças e adolescentes, quanto para fundamentar as ações propostas pelas escolas de reformas e escolas de ofício.

---

<sup>20</sup> Descrição da cena do filme feita pela autoria deste estudo.

A mãe de Fumaça vai novamente ao domingo para visita-lo e não o encontra. Os meninos avisam que levaram um tanto de garoto. Lilica, a travesti do bando, ironiza e diz para ela fazer outro filho, pois aquele já era[...] A mãe de Fumaça procura a imprensa e dá entrevista na rádio dizendo que não encontrou o filho no reformatório. O diretor nega, e diz que ele mesmo a levou até a enfermaria para ver o menino, descreve que a mãe ficou chocada com o que viu[...] Mãe de fumaça é entrevistada por uma emissora de TV que faz uma reportagem sobre a morte do garoto, e em meio a sua vida simples, com ar de cansada, num misto de tristeza e resignação, responde:

- Eu não sei não... eu não sei não... viu moça. Eu tive lá, e ele não estava lá. Daí eles me disseram que ele tinha fugido (respira num tom exausto) e segue: Daí depois quando eu voltei para visitar, me disseram que ele estava lá na enfermaria, daí um menino me falou que era mentira, que era a polícia que tinha levado ele. A mãe aflita, chorando continua a afirmar:

- Eu não sei não, viu moça. Eu quero meu filho (PIXOTE, 1981)

As ações de cunho caritativo aos poucos foram dividindo espaço com as intervenções com caráter legal-racional. Como elemento para compor a racionalidade técnica no desenvolvimento da vigilância e controle dos “menores”, foram incorporado a práticas não-discursivas elementares enquanto técnicas de dominação constituídas por instrumentos como os relatórios, as regulamentações e organização do espaço (SALIBA, 2006).

No que diz respeito às terminologias, este Código abandonou o termo “delinquente” e adotou o termo “autor de ato infracional”, da mesma forma que a nomenclatura “menor abandonado” foi substituída por “menor em situação irregular” e a “Liberdade Viglada” passou a se chamar “liberdade assistida”. No que diz respeito a adoção do termo “liberdade assistida” intencionava que, com a mudança, passasse a entender que, além da vigilância, o Estado tinha por obrigação assistir o “menor” (LIMA, 2009).

Conforme salienta Saliba (2006) a intenção de amenizar e disfarçar a nuance coercitiva, normativa e controladora se inicia com a substituição dos termos e do aparato com os quais vai realizar a vigilância. Com nomenclatura mais amena e delicada, o exercício do controle se torna legítimo e pactuado com as famílias, até mesmo pelos próprios adolescentes. A ideia de que o Reformatório era menos punitivo que o presídio foi tão diluída e acatada que parece vigente até os dias atuais. O filme ora apresentado demonstra um visível incômodo do diretor com a realidade dos meninos pobres e através de sua arte revela a vida amarga e cruel dentro das instituições designadas às crianças e adolescentes. E mesmo com sensível crítica e com uma análise apurada e refinada sobre a problemática, não escapa de cometer o mesmo deslize, o que demonstra que a punição dada nos reformatórios passou por um processo de naturalização, chegando a ser banalizada.

A situação das crianças é tanto mais caótica quando se sabe que crianças são passivos de condenação por algum delito cometido após os 18 anos de idade. O que permite o aliciamento das crianças menores de 18 anos por parte de alguns adultos para que ela possa cometer algum tipo de crime, de delinquência sabendo que elas não serão punidas. No máximo serão enviadas a um reformatório onde conviverão um par de meses, onde pela pressão e pela falta de vagas serão colocadas em liberdade<sup>21</sup> (BABENCO, 1981).

O espectro da pseudo impunidade com raízes nos termos adotados que possui estreita relação com aparatos de cuidado e proteção, exerce intenso poder ideológico e convence a quase todos, inclusive aos próprios adolescentes, de que a privação de liberdade, o controle da vida e as punições destinadas aos menores de 18 anos não representa elemento coercitivo e violento.

- Vocês estão sabendo que esta transa dá cana, num tão? Alerta Sueli.
- Não esquenta, não Dona Sueli, a gente é de menor. Retruca Pixote. (PIXOTE, 1981)

A fala do garoto e do próprio diretor da obra cinematográfica não reflete ponto de vista isolado, ao contrário, é a conclusão de boa parte da população, o qual é tão disseminado, que parece inclusive aliviar o sofrimento até mesmo de quem o sofreu. A ideia de que os Reformatórios substituiriam as famílias e ofereceriam um aparato de cuidado foi tão aceita que os próprios internos assumiam para si a responsabilidade de não ter aproveitado a oportunidade que lhes foi concedida.

No que tange à criminalidade juvenil, de acordo com Saliba (2006), era entendida como originária da situação pobreza e miséria, porém não se esboçavam ações para conter o acirramento da desigualdade social.

Isto aqui é um bairro de São Paulo, grande polo industrial da América Latina, responsável por 60 a 70 % do produto nacional bruto deste país. Brasil é um país com 120 milhões de habitantes, aproximadamente 50% estão abaixo dos 21 anos de idade, dos quais aproximadamente 28 milhões de crianças vivem numa condição abaixo das normas exigidas pelos direitos internacionais das crianças das nações unidas. Existem também neste país 3 milhões de crianças que não tem casa, que não tem lar, que não tem origem familiar definida. [...] Esse bairro por exemplo, se trata de um bairro onde vivem famílias de operários, de fábricas vizinhas, fábricas muito grandes. É o quadro típico em que o pai e a mãe vão trabalhar e as crianças ficam em casa, e quem toma conta normalmente é alguma irmã maior ou alguma vizinha que é paga para isso. Fernando por exemplo que é o personagem principal do filme Pixote vive com a mãe e mais nove irmãos nesta casa, e o filme inteiro é representado por crianças que pertencem a esta origem social<sup>22</sup> (BABENCO, 1981).

---

<sup>21</sup> Fala de Hector Babenco, diretor de Pixote, a lei do mais fraco, no início do filme.

<sup>22</sup> Fala de Hector Babenco, diretor de Pixote, a lei do mais fraco, no início do filme.

E foi em torno deste emaranhado conceitual que se deu a luta pela supressão do Código de Menores de 1979. A realidade que se apresentava de tão obscura fazia confusa a solução. Ao mesmo tempo em que tratados internacionais eram criados para proteger crianças e adolescentes, pairava no imaginário popular, como exemplificado acima, que os menores de 18 anos não eram (e não são) responsabilizados pelos delitos, por mais cruel que fosse o tratamento dado nos reformatórios, era ainda visto como uma oportunidade e não como uma cadeia.

Tanto o Código Mello Mattos (1927) quanto o Código de Menores (1979) apresentavam a segregação social como uma alternativa de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. No período de vigência dessas duas leis, a Política Pública Educacional passou por muitas mudanças, no entanto permaneceu sem atender a todos para os quais se destinava. A importante expansão ocorrida na década de 1970 não foi suficiente para suprir as deficiências da universalização, tanto que os dados do quadro educacional da década de 1980 apontam que “50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p.44).

### 2.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A TENTATIVA DE DEVOLVER O GURI PARA SUA MÃE

*“Elegância do trato é o bolo da cereja.”*

(CRIOLO, Cartão de Visita, 2014)

Logo após a aprovação do Código de Menores de 1979, muitos questionamentos que vinham se vislumbrando solidificaram-se através de pressão popular e, na década seguinte, timidamente foram surgindo ações que contrariavam esta proposta legal.

Para estampar essa história do surgimento do Estatuto da Criança e Adolescente enquanto amparo legal de atendimento à demanda das crianças e adolescentes no Brasil, serão trazidas como elementos complementares duas músicas de gêneros e épocas diferentes que de certo modo contribuem para o entendimento tanto das modificações quanto das permanências que esta nova lei ainda não foi capaz de romper.

Em um arco dialógico entre “Meu Guri”, música de Chico Buarque, gravada em 1981, e “Negro Drama” dos Racionais Mc's lançada em 2002, a adolescência e a relação com a sociedade e sua família aparecem nestas duas obras descritas em vozes diferentes.

Em Meu Guri, a linguagem em primeira pessoa traz a mãe narrando para um moço, num tom de respeito quase que subserviente, a vida dela com o filho. A história do guri pode ser compreendida numa temporalidade de transição entre o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e Adolescente em 1990, história esta que representa uma exceção, entendida enquanto a do adolescente em conflito com a lei que não fora institucionalizado, é o filho que a mãe pode chamar de seu:

Olha ai! Olha ai! Olha ai! Ai, o meu guri, olha ai! (BUARQUE, 1981)

No rap de Edi Rock e Mano Brown, a narrativa se faz em terceira pessoa e apresenta a vida de um adolescente, jovem ou adulto talvez, que numa bossa diferente da mãe do guri abandona o tom lírico e manda seu recado numa inflexão épica. A descrição de sua existência é exibida com atravessamentos de uma juventude pulsante e ao mesmo tempo contida por uma realidade que o abandona, e em seus desafios contínuos

tenta vê e não vê nada, a não ser uma estrela assim longe e meio ofuscada  
(RACIONAIS Mc's, 2002).

Ao contrário da mãe do Guri, o Negro Drama sente a cobrança, sabe do preço e é sensível a dor que lhe aflige quando tenta contrariar o destino que lhe é dado.

Numa tentativa de trazer as analogias e contrapostos entre o Estatuto da Criança e Adolescente com a arte musical, o enredo do Guri e do Negro Drama serão apresentados como partes distintas, porém pertencentes a uma mesma realidade. Assim como os personagens, a lei que ora será discutida é interposta por horizonte promissor e verticalidade castradora.

As histórias contadas agora muitas vezes parecem repetições do contexto relatado referente aos Códigos de 1927 e 1979 minuciosamente representadas pelos Capitães da Areia de Jorge Amado e pelo bando do Pixote de Hector Babenco. No entanto, um dos lineamentos contrastantes que surgem nas obras musicais de Chico Buarque e Racionais Mc's é o reconhecimento dos personagens e a representação da família circunscrita na figura materna.

Eu consolo ele, ele me consola

Boto ele no colo pra ele me ninar (BUARQUE, 1981)

Daria um filme  
 Uma negra  
 E uma criança nos braços  
 Solitária na floresta  
 De concreto e aço  
 [...]  
 Família brasileira  
 Dois contra o mundo  
 Mãe solteira de um promissor vagabundo (RACIONAIS MC's, 2002)

A institucionalização como forma de enfrentamento às questões relacionadas à infância e adolescência pobre seguiu por muitos anos sustentada no argumento do desenvolvimento de uma educação moral visionando a formação da massa trabalhadora. Através dos movimentos sociais que contestavam as ações repressivas do regime militar, os segmentos de militância em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, a partir da década de 1980, passaram a fazer frente e a se oporem à prática asilar como medida de intervenção, comprovadamente ineficaz e punitiva (RIZZINI, 2009). A prática da internação resultava em marcas e estigmas negativos que traziam mais entraves do que possibilidades no retorno à vida fora do cárcere, sendo este efeito também percebido nos dias atuais.

Negro drama  
 Eu sei quem trama  
 E quem tá comigo  
 O trauma que eu carrego  
 Pra não ser mais um preto fodido (RACIONAIS MC's, 2002)

As iniciativas do Estado a partir de 1980 ainda eram rudimentares e marcadas pela participação da iniciativa privada através de empresas, ONGs e segmentos religiosos que, neste momento, por conta das pressões dos movimentos sociais, afim de um novo ordenamento no trato de crianças e adolescentes juntam-se e, a partir de então, as mudanças começam a ser desenhadas. Alguns anos adiante, a luta culmina nas mudanças legais que foram reconhecidas na Constituição Federal de 1988 (Art. 5º, 227º, 228º, 229º) e posteriormente no Estatuto da Criança e Adolescente.

Em ‘Capitães da Areia’ e ‘Pixote’ as crianças e adolescentes foram impedidas, por circunstâncias da pobreza e pelas ações do Estado, de conviverem com sua família. Nas obras citadas, é possível perceber a insignificância da infância onde poucas vezes crianças falam por elas, poucas vezes tem a oportunidade de se defender. Quando o fazem, são duramente reprimidas e contestadas.

O Estatuto da Criança e Adolescente tenta reparar e devolver à família pobre a possibilidade do cuidar. Assim na canção ‘Meu Guri’, as famílias tem não somente a posse de seus filhos, como o direito de cuidar deles. Porém, como retratado na música, este atestado legal, apesar de muito significativo, não é suficiente para que ela de fato possa o proteger.

Chega estampando, manchete, retrato  
Com vendas nos olhos, legenda e as iniciais  
Eu não entendo essa gente, seu moço  
Fazendo alvoroço demais (BUARQUE, 1981)

Com toda a dor e a delícia, alívio e medo, mas dotada de orgulho, a mãe tem seu guri por perto. Apesar de poder reconhecer o filho como seu e assumir para si a responsabilidade sobre ele, a mãe não consegue lhe dar muita coisa, nasce fora de hora e com fome. Sem culpá-la, o guri, como se estivesse vingando-se da sociedade ou compensando os outros guris que foram apartados de suas mães, afronta as normas para presentear sua mãe.

Chega suado e veloz do batente  
Traz sempre um presente pra me encabular  
Tanta corrente de ouro, seu moço  
Que haja pescoço pra eu enfiar (BUARQUE, 1981)

Além dos presentes, ele lhe faz promessas. A ela só cabe envaidecer-se pelo atrevimento do menino, apostar e afiançar seus juramentos. Num misto ou estreita distinção entre passividade e convivência, a mãe demonstra não dimensionar os riscos e a vida do filho.

Me Trouxe uma bolsa já com tudo dentro  
Chave, caderneta, terço e patuá  
Um lenço e uma penca de documentos  
Pra finalmente eu me identificar (BUARQUE, 1981)

Os papéis se invertem, ele devolve a ela a identidade qual ela nunca teve, muito mais que um documento, ele a restituiu com a qualificação de mãe. O guri aparece como um personagem que não vislumbra uma vida muito distinta de João Grande e Pixote, porém, tem a oportunidade de passar pelos seus percalços ao lado de sua mãe. E isso traz a ele outro sentido, a vida que o fez mais forte, fez da mulher, a mãe, cujo o orgulho e a reza, foram insuficientes para o proteger.

Chega no morro com carregamento  
Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador  
Rezo até ele chegar cá no alto  
Essa onda de assalto está um horror (BUARQUE, 1981)

O sentimento de conforto ou resignação brota da certeza de que ele chegou lá, estampando o noticiário. Virou notícia. Virou estatística. Mas antes de qualquer coisa, pode ser o Seu Guri. A mãe perde, mas a mãe o reconhece.

O guri no mato, acho tá rindo  
Acho que tá lindo de papo pro ar  
Desde o começo eu não disse, seu moço!  
Ele disse que chegava lá. (BUARQUE, 1981)

Valeu, Mãe! (RACIONAIS Mc's, 2002)

O Negro Drama talvez seja o Guri revelando para sua mãe e para o corpo social o custo de sua vida. Agora ele tem voz, nem sempre é ouvido, mas suas palavras são ditas de forma contundente e com batidas marcadas, que transmite o pulsar intenso e toda a violência de uma vida duvidosa.

Sente o drama  
O preço, a cobrança  
No amor, no ódio  
A insana vingança (RACIONAIS MC's, 2002)

A subserviência parou na mãe, ele contesta e rasga sem pudor o falso véu de pertencimento que a mãe tenta acreditar e o convencer. O guri, não chegou lá. E o Negro Drama sabe que a culpa não foi da mãe, conhece claramente seu inimigo, e tem nela a figura da heroína que enfrenta junto a ele as batalhas travadas na selva de concreto que insiste em querê-los distante.

Ai dona Ana, sem palavras,  
A senhora é uma rainha, rainha (RACIONAIS MC's, 2002)

Algumas garantias constitucionais são asseguradas para que os direitos humanos fossem estendidos às crianças e adolescentes. O rol de direitos estabelecidos nesta lei previa que, se efetivados, possibilitariam que as situações adversas fossem enfrentadas para que todas as crianças e adolescentes pudessem se desenvolver junto a suas famílias, substituindo as práticas repressivas por condutas de proteção.

Você deve tá pensando  
O que você tem a ver com isso  
Desde o início  
Por ouro e prata  
Olha quem morre  
Então veja você quem mata

Recebe o mérito, a farda  
Que pratica o mal (RACIONAIS MCs, 2002)

A aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (1990) deu sequência à previsão constitucional e traz o detalhamento dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, esporte, à segurança, proteção à maternidade e à infância, à assistência social, além de expressar proteção e enfrentamento contra qualquer forma de negligência, violência, discriminação e opressão. O ECA é uma legislação considerada bastante apurada tecnicamente e com grande riqueza de detalhamento consagra a tendência mundial, definido pelas Convenções das Nações Unidas de reconhecer crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direito.

Em contraponto às conquistas legais, o início da década de 1990 configura-se num cenário de ações clientelistas e com a redução dos investimentos do Estado na área social, o que permite a continuidade da articulação entre o público e privado que não garante a efetivação dos direitos previstos. Alguns compromissos são assumidos para garantia e defesa da cidadania para crianças e adolescentes, mas, segundo Faleiros (2009), mais como estratégia simbólica do que efetiva.

Na época dos barracos de pau lá na Pedreira, onde vocês estavam?  
O que vocês deram por mim?  
O que vocês fizeram por mim?  
Agora está de olho no dinheiro que eu ganho  
Agora está de olho no carro que eu dirijo  
Demorou eu quero é mais  
Eu quero até sua alma (RACIONAIS MC's, 2002)

Saliba (2006) analisa que o Estatuto da Criança e Adolescente não conseguiu romper com a lógica repressiva voltada para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Para ele, o reforço do discurso educativo e a inclusão de outros serviços e profissionais fez com que o traço de vigilância tornasse mais sutil, mas não menos controlador. Segue apontando que este aparato constitui-se, ainda hoje, como forma de normalizar o comportamento dos adolescentes. “[...] regular o comportamento por meio da adesão às normas; tem como objetivo adaptar o indivíduo às normas da ordem social e se expressam no acompanhamento sistemático do adolescente infrator” (SALIBA, 2006, p.104).

No que se refere à questão jurídica, terminológica e doutrinária, a lei em questão traz contundentes inovações. Abandona a Doutrina da Situação Irregular e fundamenta seus princípios e diretrizes na Doutrina da Proteção Integral. Desta forma, as crianças e adolescentes saem da invisibilidade e assumem condição de sujeitos de direitos. Com a nova

Doutrina, a pobreza não é mais motivo para o impedimento da família cuidar de seus filhos e as condições que os expõem aos riscos devem ser enfrentadas com políticas sociais capazes de contribuir para que as famílias se mantenham, fortaleçam-se ou desenvolvam sua capacidade protetiva.

O Estatuto da Criança e Adolescente inaugurou conceitos e parâmetros normativos que abandonam a Doutrina da Situação Irregular e assumem juridicamente a Doutrina da Proteção Integral, trazendo significativas transformações de paradigma e apontando outra conduta metodológica, pois intenciona abandonar o conteúdo correccional-repressivo e implantar uma lógica de proteção integral com novos traços de gestão ao colocar o conjunto de crianças e adolescentes como prioridade absoluta.

Saliba (2006), em suas análises sobre as diferenças entre as premissas, aponta que a precursora do ECA trazia uma definição distinta entre adolescentes e menores, sendo os menores aqueles que apresentavam algum desvio de conduta ou que estavam fora do sistema de proteção, para os quais a solução proposta eram ações voltadas para a correção do comportamento individual, prevendo que se as condutas inadequadas não fossem corrigidas poderiam culminar em reações violentas e ofensivas à ordem social imposta. Para possibilitar o alcance deste objetivo, o Estado ofertava as chamadas instituições disciplinares que, segundo os estudos de Foucault (2000), estes locais serviam para o controle da vida coletiva, através do disciplinamento individual, transformando pessoas contestadoras em corpos dóceis e, conseqüentemente, interferindo na relação sujeito e sociedade.

Com a prerrogativa da Proteção Integral, a criminalidade passa a ser reconhecida como um problema relacionado à ausência de políticas públicas e, para enfrentá-la, o Estado deve traçar estratégias que colaborem com mudança das condições de vida em que as crianças e adolescentes estão submetidos. Deste modo, o que se considera irregular não é mais o comportamento individual, mas sim as conseqüências do ordenamento societário que expõe crianças e adolescentes a riscos e, por isso, o foco das ações passa a ser as políticas públicas voltadas à proteção social desses sujeitos.

As crianças e adolescentes ganham status legal de sujeitos de direito e o Estado e a sociedade passam a ser responsáveis, juntamente com as famílias, por sua proteção. As instituições disciplinadoras deixam de existir – ao menos no plano legal – como única forma de proteção para os que sofrem pela omissão ou violação de direitos e para os que cometem ato infracional. Mesmo com a tentativa de romper com o aspecto punitivo advindo do passado, ainda hoje as unidades de internação são (em sua maioria) sinônimo de estigma,

práticas de violência,<sup>23</sup> e mantem a tentativa de disciplinamento. Para Moreira (2011), o passado ainda norteia as práticas dentro das unidades de internação para adolescentes, porém, na atualidade esta violência, menos física e mais simbólica, se reflete nas regras de disciplinas que buscam o comportamento adequado.

No tocante às medidas socioeducativas, é adotado o princípio da brevidade e da excepcionalidade, com novas possibilidades de cumprimento sugerindo que as medidas em meio aberto sejam privilegiadas em detrimento das medidas de restrição e privação de liberdade, e quando esta for aplicada, que seja por menor tempo possível. Este princípio inaugura outra ótica para a medida de privação de liberdade, ou seja, a internação deixa de ser a medida protagonista para se tornar coadjuvante. No entanto, os dados apontam para outra direção: estudos mostram que, desde a aprovação do ECA, houve um aumento significativo nas unidades de internação em todo o país, do mesmo modo que o número de adolescentes internados. Segundo Salles (2009, p. 118), “cerca de 80% dos jovens das classes mais baixas que cometem infração, mesmo sem violência, como furto ou envolvimento com drogas, continuam sendo condenados a medidas de internação”.

Me ver pobre, preso ou morto  
 Já é cultural  
 (...)
   
 O drama da cadeia e favela  
 Túmulo, sangue  
 Sirene, choros e vela (RACIONAIS MC's, 2002)

Associado a isso, constata-se recentemente o debate acerca da redução da maioria penal, justificado no discurso de seus defensores como forma de reduzir a violência praticada pelos adolescentes. Como pano de fundo temos a estampa dos anos anteriores e o espectro ideológico do Código de Menores. A primeira Proposta de Emenda Constitucional para redução da maioria penal é de 1993 e tramita até os dias de hoje, demonstrando que o Estatuto da Criança e Adolescente já surge sofrendo graves ataques. A ideia de proteger crianças e adolescentes, sobretudo os mais pobres, parece não ser uma unanimidade em nosso país, prevalecendo o raciocínio da segregação e da punição via encarceramento.

A legislação ora apresentada define o ato infracional como conduta equivalente a crime ou contravenção penal e em seu Artigo 112, prevê sete tipos de medidas

---

<sup>23</sup> Um estudo mais aprofundado em MOREIRA, 2011. “Meninos do Cense”: as relações de estigmatização, violência e disciplinarização de adolescentes em conflito com a lei internados.

socioeducativas, que são aplicadas pela autoridade judicial conforme a capacidade de cumprimento do adolescente e a gravidade de infração cometida:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990)

Outro ponto inovador é a criação das Varas Especializadas em Infância e Adolescência prevista no artigo 150º que, além de trazer celeridade aos processos judiciais, prevê o atendimento especializado e conta com a existência de equipes multidisciplinares para a primazia da prioridade absoluta. Um estudo realizado pela Associação Brasileira de Magistrado, Promotores de Justiça, Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) no ano de 2008<sup>24</sup> apontou um número de apenas 92 comarcas com Varas Especializadas em todo país, uma quantidade pouco expressiva se considerarmos que no Brasil em 2012 existiam 2.680 circunscrições judiciárias<sup>25</sup>.

O ECA prima para que as medidas em meio aberto sejam privilegiadas em detrimento as medidas de restrição e privação de liberdade. A liberdade assistida é conceituada de outra forma e passa a ser entendida como intervenção junto aos sujeitos livres que visa a busca do seu pleno desenvolvimento (LIMA, 2009).

As conclusões de Saliba (2006) sobrelevam que a execução desta medida ainda está muito distante de cumprir o propósito da intervenção enquanto uma busca pelo pleno desenvolvimento. Sua pesquisa mostrou que o que se tem operado é uma intervenção vigilante do adolescente “até que demonstre mediante sinas exteriores sua orientação para o comportamento normalizado, o que significa a reprodução de um futuro adulto dócil e subserviente e que não represente perigo para a ordem social” (SALIBA, 2006, p. 127).

Além das medidas socioeducativas, o Estatuto também prevê, no Inciso VII do Artigo 102, a possibilidade de associar às sanções, medidas protetivas elencadas no artigo 101, as quais presumem atendimento e inclusão da família, da criança e do adolescente em programas sociais oficiais, oferta e quando preciso o retorno escolar, atendimento na área da

<sup>24</sup> [http://www.abmp.org.br/media/files/levantamento\\_sistema\\_justica\\_ij.pdf](http://www.abmp.org.br/media/files/levantamento_sistema_justica_ij.pdf)

<sup>25</sup> Maior detalhamento sobre este dado pode ser encontrado no "Mapa da Defensoria Pública no Brasil" elaborado pelo IPEA em 2013.  
[http://www.ipea.gov.br/sites/images/downloads/mapa\\_da\\_defensoria\\_publica\\_no\\_brasil\\_impreso.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/images/downloads/mapa_da_defensoria_publica_no_brasil_impreso.pdf)

saúde, acolhimento institucional, inclusão em programas de acolhimento familiar ou família substituta.

O tratamento previsto ao adolescente autor de ato infracional, ao menos no aspecto normativo, intenciona criar oportunidades de participação na vida social e superação das situações de risco. Para isso, a resolução 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA) que dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, elaborado em 2006, aponta para o princípio da incompletude institucional, que significa que nenhuma instituição é completa o bastante para atender o adolescente. De certo modo, este princípio se opõe a lógica da instituição total. As situações que expõe ao risco devem ser superadas através da integralidade das políticas e serviços ofertados.

Nessa lógica, a proposta jurídica exige também um reordenamento nas políticas sociais que possuem relação direta ou indireta com o enfrentamento das violações de direitos vivenciadas pelos adolescentes.

É inegável que a legislação apresenta um caráter avançado no que se refere ao reconhecimento de direitos destinados às crianças e adolescentes, principalmente ao atestar sua condição de sujeito, mas sua efetividade está condicionada a múltiplos fatores de ordem política, social, cultural e econômica. Quando estas múltiplas causalidades são desconsideradas, a tendência é que a culpa pelo envolvimento com o ato infracional recaia sobre o adolescente e, como forma de responder socialmente a esta demanda, as medidas de cunho punitivo ganham destaque, visto que estas, de alguma forma, conseguem, mesmo que momentaneamente, controlar o comportamento inadequado.

As propostas de intervenção Estatal não tem conseguido fazer frente à estas demandas, mantendo os adolescentes na invisibilidade ou em contraponto, ocupando um lugar estereotipado, condenatório e associado à violência (HERSCHMANN, 1997 apud SOUZA e SOUZA, 2010).

Entre o gatilho e a tempestade  
Sempre a provar que sou homem e não covarde (RACIONAIS MC's, 2002)

As ações coercitivas são apresentadas numa roupagem que expressa proteção, com variante prisma que passa pelo mérito, pela correção de comportamento e culmina na culpabilização do adolescente.

Talvez o contrassenso do Estatuto da Criança e do Adolescente seja tentar conciliar lógicas distintas e incompatíveis: a punição e a proteção. O que por si só não é nenhuma novidade na legislação brasileira que trata do tema. O fato inaugural é que a lei

estende a perspectiva de proteção para uma dimensão universalizada. A questão é que ainda prevalecem os resquícios de nossa história de responsabilização da população pobre. Neste sentido até mesmo os elementos que deveriam ser acionados para exercer a proteção podem se transformam em aparato de coerção.

As estratégias de governo são os meios utilizados pelo Estado que, no exercício do seu papel regulador, produzem a normalização dos indivíduos e das populações, principalmente, junto das famílias em situação de vulnerabilidade social. [...] há um campo de correlação entre medidas de controle e de segurança, que se reveste de proteção e exclusão, dirigidas ao adolescente autor de ato infracional, configurando-se em séries e arranjos que vão se produzindo, da condição de pobreza-risco-perigo. (NEVES, SANTOS, LAZZAROTTO, 2014, p.120-121)

Considerando que as transformações societárias obedecem um movimento histórico dialético, as mudanças debatidas e sugeridas textualmente por uma lei mesmo sendo fruto de acúmulo de ampla discussão, não garantem que tais modificações serão rapidamente sentidas e incorporadas na desenvoltura das ações. As reais transformações dependem de alteração na compreensão e também nas relações sociais que se estabelecem, e isso não ocorre somente por força de lei.

Aí, você sai do gueto,  
Mas o gueto nunca sai de você, morou irmão?  
Cê tá dirigindo um carro  
O mundo todo tá de olho em você, morou?  
Sabe por quê?  
Pela sua origem, morou irmão? (RACIONAIS Mc's, 2002)

Ao abandonar juridicamente as prerrogativas norteadoras da Doutrina da Situação Irregular que atribuía responsabilidade exclusiva ao adolescente pelas violências sofridas e praticadas contra e por ele, buscou-se centralizar a análise das estruturas sociais e disponibilizar, por meio das políticas públicas, medidas que pudessem sucumbir o entendimento de que para conter o ato infracional bastava executar ações de correção e adaptação da conduta nos moldes morais aceitáveis pela sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente passa a regular o modo como as políticas públicas desenvolvem suas ações colaborando com a superação da condição de vulnerabilidade social vivida pelos adolescentes. Deste modo, o ato infracional não é mais entendido como um desvio moral pessoal e sim, enquanto expressão das desigualdades sociais e econômicas produzidas pelo modo de produção capitalista. Nestes termos, cabe ao Poder

Público formular propostas de intervenção que contemplem este entendimento e que viabilize a superação destas vulnerabilidades.

Significa dizer que o Estatuto da Criança e do Adolescente sugere que as medidas socioeducativas tenham, além do caráter sancionatório (não se pode negá-lo, pois obriga o adolescente a cumpri-la sob a força do aparato judiciário), também garantam o resguardo dos direitos fundamentais ou, quando já violados, que sejam ressarcidos.

Na perspectiva do ressarcimento ao direito violado, a dimensão educativa da Medida Socioeducativa prevista no ECA, diferentemente das legislações anteriores, não anula o direito à frequentar a escola ou de acessar outras políticas sociais, tal qual como outros adolescentes que não estão em cumprimento de medida. No entanto, a tentativa de romper com a segregação é uma novidade e a Política Educacional tem sinalizado para a possibilidade de traçar estratégias, por hora bastante tímidas mas significativas, na busca da garantia a esta prerrogativa.

Cabe o destaque de que o Artigo 101 do ECA que estabelece as medidas protetivas, entre elas o retorno escolar obrigatório, e o artigo Art. 57 “O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” imputam para o sistema de educação a necessidade de reconhecer este público enquanto detentores do direito à educação e a definir estratégias para sua permanência na escola.

#### 2.4 SINASE - SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

*“[...] porque gado a gente marca  
Tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente”*

(Geraldo Vandré e Théo Barros, Disparada, 1965)

Após quase quatorze anos de aprovação do ECA, surge o primeiro ensaio de Projeto de Lei para a implantação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) com vistas a definir diretrizes e parametrização do atendimento em território

nacional. Dois anos mais tarde, um texto mais completo foi sugerido o qual se define com o propósito de

promover, defender e controlar a efetivação dos direitos, em sua integralidade, em favor de adolescentes em conflito com a lei, em respeito ao princípio da proteção integral da criança e do adolescente. (BRASIL, 2006)

As orientações sobre a regulamentação da medida socioeducativa levou vinte e dois anos após a aprovação do ECA para delimitar os parâmetros de execução. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE<sup>26</sup>, consubstanciado pela Lei n. 12.594/2012, tem como propósito:

Consolidar uma nova divisão de atribuições e de responsabilidades entre os poderes público federal, estadual e municipal e destes com a sociedade civil no trato das questões relacionadas aos adolescentes envolvidos com atos infracionais (SOUZA, 2012, p. 13).

O documento elaborado em 2006 que antecedeu o texto legal apresenta conteúdo mais detalhado com lineamento pedagógico bem marcante, pormenorizando dezesseis princípios para a política de atendimento socioeducativo, redundando alguns princípios elencados no ECA e entabulando outros.

1. Respeito aos direitos Humanos;
2. Responsabilidade solidária da Família, Sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes – artigos 227 da Constituição Federal e 4º do ECA;
3. Adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades – artigos 227, § 3º, inciso V, da CF; e 3º, 6º e 15º do ECA.
4. Prioridade absoluta para a criança e o adolescente – artigos 227 da Constituição Federal e 4º do ECA;
5. Legalidade;
6. Respeito ao devido processo legal – artigos 227, § 3º, inciso IV da Constituição Federal, 40 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e 108, 110 e 111 do ECA e nos tratados internacionais;
7. Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
8. Incolumidade, integridade física e segurança (artigos 124 e 125 do ECA);
9. Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias; à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários – artigos 100, 112, § 1º, e 112, § 3º, do ECA;
10. Incompletude institucional, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes – artigo 86 do ECA

---

<sup>26</sup> Artigo 1º, § 1º – Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

- adolescentes com deficiência – artigo 227, parágrafo único, inciso II , da Constituição Federal;
11. Garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência – artigo 227, parágrafo único, inciso II , da Constituição Federal;
  12. Municipalização do atendimento – artigo 88, inciso I do ECA;
  13. Descentralização político-administrativa mediante a criação e a manutenção de programas específicos – artigos 204, inc. I, da Constituição Federal e 88, inc. II, do ECA;
  14. Gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;
  15. Co-responsabilidade no financiamento do atendimento às medidas socioeducativas;
  16. Mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade;

Algumas diretrizes de cunho pedagógicas foram suprimidas na lei aprovada em 2012, em relação a resolução de 2016, e seu artigo 35º apresenta os nove princípios norteadores:

1. legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
2. excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
3. prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
4. proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
5. brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
6. individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
7. mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
8. não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e
9. fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

Como se observa, princípios fundamentais que imprimiam carga valorativa ao texto do SINASE foram ocultados na aprovação da lei 12.594/2012, dos quais se destaca a ausência de menção sobre os direitos humanos, que representa sumária importância para o rompimento com condutas coercitivas e violentas. Outro princípio solene não priorizado na referida lei é a incompletude institucional que apontava para a articulação e indispensável vinculação das políticas sociais e serviços de atendimento ao adolescente.

Com aprovação desta lei, o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto foi municipalizado. O Artigo 8º do SINASE prediz que o Plano de Atendimento Socioeducativo terá como obrigatoriedade prever ações

articuladas entre as políticas setoriais tais como as áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, voltado aos adolescentes.

O SINASE define as competências para cada esfera (federal, estadual, municipal e distrital) que devem criar e solidificar uma política de atendimento socioeducativo. A esfera federal é impedida, nos termos desta lei, a desenvolver e ofertar programas próprios de atendimento (Art. 3º), incumbência esta atribuída à esfera estadual, responsável pela aplicação das medidas de privação de liberdade (internação e semiliberdade) e aos municípios a execução das medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), ficando ao Distrito Federal a responsabilidade por ambas competências.

Outra característica do SINASE expressa-se na abertura da possibilidade de que Estados e Municípios criem normas complementares próprias para a organização do sistema socioeducativo, possibilidade esta de autonomia que transita em linha tênue entre o respeitar as especificidades de cada Estado e Município e criar vários sistemas paralelos, talvez concorrentes à propositura do SINASE.

Fica definido que a função de gestão e executiva do Sistema Socioeducativo no âmbito nacional fica a cargo da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. O mesmo não é decretado para a esfera estadual e municipal, onde a função executiva e de gestão devam ser designadas respectivamente pelo Plano Estadual e Municipal de Atendimento Socioeducativo. A alocação sofre variações de acordo com o Estado. No Paraná atualmente está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU), em São Paulo ligado à Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania, no Rio de Janeiro no novo Degase – Departamento Geral de Ações Socioeducativas, que é um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação, no Ceará fica a cargo da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, em Minas Gerais quem assume a responsabilidade é a Secretaria de Estado de Defesa Social. Nos municípios, por conta da tipificação dos serviços socioassistenciais não sofre muita mudança, estando na maioria, vinculada à Secretaria de Assistência Social.

As orientações do SINASE para a elaboração dos planos e programas socioeducativos se limitam apenas a exigências de que as instituições, no processo de sua elaboração, descrevam os elementos contidos no roteiro prévio, como: a articulação entre as áreas, os métodos, técnicas pedagógicas, o que parece superficial (JIMENEZ, *et al*, 2012, p.3).

Este novo reordenamento imputado às políticas sociais para efetivar a Doutrina da Proteção Integral, trouxe outro desenho da execução das medidas socioeducativas, onde a

política pública de Assistência Social assume um papel de destaque, a partir da aprovação do Sistema Único de Assistência Social (2005) e, posteriormente, com a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (2009) que atribuiu para ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), na esfera municipal, o papel de executor das medidas socioeducativas em meio aberto.

O Serviço de Proteção Social à Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) foi tipificado pela Resolução nº 109/09 do Conselho Nacional de Assistência Social como serviço de responsabilidade do CREAS. O CREAS é uma unidade pública estatal de atendimento e referência para o acompanhamento especializado à famílias e indivíduos em situação de violação de direitos, assim como adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. (BRASIL, 2013, p.13)

O SINASE constitui o Sistema de Garantia de Direitos dando contorno a política de atendimento ao adolescente que comete ato infracional e que recebe alguma medida socioeducativa. Presume que para alcançar o propósito da Proteção Integral às políticas sociais afetas a esta área devem se desenhar sob a lógica da gestão intersetorial.

A intersetorialidade no SINASE está descrita como uma prática que deve buscar a integração com as demais políticas sociais que compõem o Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente, o que pressupõe troca de saberes e experiências que operem pela articulação em rede. A intersetorialidade do SINASE enuncia-se como uma estratégia de gestão que enfrenta desafios na integração de saberes e na conciliação de interesses políticos diversos quanto à condução da situação da exclusão social. (NEVES, SANTOS, LAZZAROTTO, 2014, p.104)

As autoras Neves, Santos e Lazzarotto (2014) definem a intersetorialidade enquanto uma ferramenta de gestão, que ganhou destaque na esfera pública brasileira pós constituinte de 1988. Avançam na análise com relação ao SINASE ao atribuir uma dimensão que extrapola o campo normativo, pois suas interferências e definições recaem diretamente sobre a vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, “política social que governa vidas através de um conjunto de prescrições e de práticas que se afirmam como estratégias de segurança com foco na integração social” (NEVES, SANTOS, LAZZAROTTO, 2014, p.105-106).

A integração social é um dos objetivos<sup>27</sup> expressos na Lei 12.594/2012, juntamente com a responsabilização do adolescente e a desaprovação da conduta infracional.

---

<sup>27</sup> I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; III - a desaprovação da conduta

De acordo com a lei, a integração social pode ser alcançada por meio do cumprimento do Plano Individual de Atendimento - PIA, que compõe a avaliação sobre o cumprimento ou não da medida socioeducativa. O PIA é elaborado pela equipe responsável pelo atendimento socioeducativo, e deve contar com a participação do adolescente e responsáveis, após elaborado deve ser submetido à apreciação do defensor e do Ministério público (Art. 41º e 53º).

Uma grande expectativa foi depositada nesta lei por parte dos operadores da socioeducação, acreditando que ela poderia por fim garantir o alinhamento entre o plano legal e dimensão prática da execução da medida. Claro que ainda é prematuro avaliar os efeitos desta lei na vida dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, no entanto, Jimenez et al (2012) chamam atenção para o evidente caráter racional que a lei assumiu em detrimento da perspectiva pedagógica. E esta decisão pode ser insuficiente para romper com as práticas disciplinadoras que historicamente estiveram presentes na execução desta política.

[...] a racionalidade técnico-burocrática contida nas normas e regulamentos para a sua implantação, manifestada na valorização de procedimentos administrativos, secundarizou a finalidade dos processos educativos e relegou ao segundo plano a natureza política da execução de medidas socioeducativas. (JIMENEZ et al, 2012, p.3)

Esta perspectiva racional concorre com a proposta de alicerçamento de uma política de atendimento socioeducativo correspondente com a Doutrina da Proteção Integral. A racionalidade que se fez presente em outros momentos, por volta da década de 1970, na atualidade é repaginada pela ideologia de cunho neoliberal. E nesta esteira, o direcionamento e parametrização da gestão descentralizada, de acordo com a análise de Jimenez et al (2012), tem pouca possibilidade de concretizar mudanças no âmbito qualitativo.

Sobre a participação dos adolescentes, a Lei 12.594/2012 abandona o adensamento que o texto de 2006 propunha e apresenta redação inibida a respeito. Está presente nos Capítulos III e IV, e em ambos faz referência à participação na elaboração do Plano Individual de Atendimento, num tom quase que de obrigatoriedade, ao ser bem taxativo no parágrafo único do Artigo 52º, que esclarece sobre as possibilidades de responsabilização administrativa, civil e criminal dos pais ou responsáveis que se negarem a participar da elaboração e/ou não se dispuserem a contribuir para que as metas propostas sejam tangíveis,

---

infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012).

visto que estes “têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente” (BRASIL, 2012).

O caráter de obrigatoriedade contido na Lei do SINASE também remonta aos Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente, em todos os níveis federados, que devam cobrar no prazo de no máximo um ano após a promulgação da lei, que a Política de Educação garanta a inserção dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa nas escolas:

Art. 82. Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução (BRASIL, 2012).

Antes do SINASE tornar-se lei, a Conferência Nacional de Educação de 2010 trouxe, pela primeira vez como pauta, a demanda educacional dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Esta aproximação, ainda que bem tímida, indicou o reconhecimento do público enquanto demanda da Política Educacional no conjunto da Proteção Integral.

As demandas educacionais dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa compõem a discussão e as indicações contidas no Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade definem que a política educacional deverá:

VII - Em relação às crianças, adolescentes e jovens em situação de risco: a) Garantir políticas públicas de inclusão e permanência, em escolas, de adolescentes que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando o cumprimento dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no respeito aos direitos do adolescente, como pessoa em um período peculiar de seu desenvolvimento (CONAE, 2010, p. 113).

Após aprovação da lei em questão, o Ministério da Educação emitiu a Nota Técnica nº 38/2013, de 22 de agosto de 2013, elaborada juntamente com Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Coordenação Geral de Direitos Humanos, orientando as Secretarias Estaduais de Educação para a implantação do SINASE. Este documento, elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial constituído em 2012, realizou um diagnóstico da escolarização para adolescentes em cumprimento de medida

socioeducativa em âmbito nacional e, a partir dos dados coletados, definiu quatro premissas para que a Política Educacional se consolidasse no Sistema Socioeducativo:

1. Garantia do direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos;
2. Reconhecimento de que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo, e de que a aplicação e o sucesso de todas as medidas socioeducativas depende de uma política educacional consolidada no Sinase;
3. Reconhecimento da condição singular do estudante em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, da necessidade de instrumentos de gestão qualificados na garantia de seu direito à educação;
4. Reconhecimento da educação de qualidade como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, do papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, 2013, p. 02)

Esta nota técnica sinaliza avanços significativos na aproximação da Política Educacional com a perspectiva da Proteção Integral, ao passo que reconhece a Educação como política estruturante do SINASE e aponta que somente uma educação de qualidade pode se configurar enquanto elemento de proteção. Isso significava que as Secretarias de Educação deveriam dispor de recursos financeiros para garantir sua efetivação.

Nesta direção, a Conferencia Nacional de Educação (CONAE) de 2014 trouxe um texto mais detalhado do que o da conferência anterior no que tange ao atendimento educacional do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas. No EIXO II - Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, aponta as proposições e estratégias e a indicação das responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas de acordo com cada esfera de governo (União, estados, DF e municípios) para orientar a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Sistema Nacional de Educação (SNE) como Política de Estado.

Garantir, efetivar e fortalecer políticas e recursos públicos para cumprir os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Estatuto da Juventude, no atendimento de crianças cumprindo medidas socioeducativas e de crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade, da criança com deficiência, incluindo -as no processo educativo, através de medidas educacionais, de saúde, assistência social (e o m atendimento escolar domiciliar e hospitalar) e judicial, extensivos às famílias e escolas, conforme estabelecido pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Realizar censos específicos sobre a situação educacional de travestis e transgêneros; crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de hospitalização; crianças e adolescentes em medidas socioeducativas; pessoas encarceradas; moradores de rua; ciganos; entre outros.

Elaborar Diretrizes Nacionais, pelo Conselho Nacional de Educação, sobre gênero e diversidade sexual na educação básica e superior; educação em espaços de medidas socioeducativas; e Normativa Nacional sobre o lugar dos sistemas educacionais na implementação das redes intersetoriais de proteção dos direitos da criança e do adolescente, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas e em situação de rua, assegurando os princípios do ECA, de que trata a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

Contemplar nos cursos de formação inicial e continuada de professores temas contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), nas resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (CONAE, 2014, p. 36)

É possível notar que a obrigatoriedade que o SINASE fixa à Política de Educação faz com que o debate sobre o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa saia da obscuridade para se tornar ponto de pauta na agenda pública.

Um dos pontos relevantes que merece destaque é a indicação para que os cursos de licenciatura tragam para a formação dos profissionais o debate sobre as garantias afiançada no ECA e no SINASE, bem como as particularidades que o público em cumprimento de medida socioeducativa reserva, o que significa trazer a formação profissional para o campo dos direitos humanos, no reconhecimento e no trato das diversidades.

A CONAE de 2014 representa um marco importante no reconhecimento da escola enquanto elemento de proteção para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, no entanto, por hora, se encontra no plano das formulações e pelo ineditismo histórico do fato em questão, seus efeitos possivelmente ainda levarão um tempo para ser experimentados pelos adolescentes.

### 3 PROTEÇÃO SOCIAL E A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

#### 3.1 A PROTEÇÃO SOCIAL NO BRASIL E SUA CONSTITUIÇÃO A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

*“Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão.”*

Milton Nascimento

A exacerbação dos problemas decorrentes da desigualdade social que atravessa a formação da nação brasileira afetos à infância e juventude fez com que o Estado pautasse em sua agenda política ações que pudessem, de alguma forma, responder e conter os efeitos negativos oriundos deste fenômeno. Temos como referência neste estudo quatro legislações já apresentadas que, de algum modo denunciam como desafio a contenção dos efeitos decorrentes da pobreza, mas que também revelam que historicamente, as ações tem se debruçado em aspectos de criminalização da pobreza. O entendimento e intervenção sobre a pobreza desvia-se das questões relacionadas à má distribuição e desigualdade de renda e estaciona em referências de cunho moral e pessoal. Assim, como vimos anteriormente, o Estado brasileiro passa a intervir junto a esses efeitos por meio das políticas públicas que são moldadas de acordo com a legislação vigente que, ao mesmo tempo em que trazem traços inovadores, carregam ranços precursores.

Até a década de 1980, o Sistema de Proteção Social instituído no Brasil era destinado aos trabalhadores que possuíam vínculos formais de trabalho e que contribuíam para ter acesso à assistência à saúde e previdenciária em momentos de infortúnio. No que se referia à atenção às crianças e adolescentes, as intervenções declinavam-se sob aqueles que destoavam do projeto societário burguês, na tentativa de adequá-los às normas vigentes corrigindo o que se considerava como irregular. Jaccoud (2009), referenciando-se em Draibe e Aureliano (1988) afirma que este modelo de Proteção Social era imbuído de caráter meritocrático e particularista, centralizado na gama da população trabalhadora que cotizava o Seguro Social. Ao restante da população que desenvolvia sua atividade laborativa no meio rural ou em atividades com vínculos informais, era relegado as poucas ações assistencialistas e filantrópicas, normalmente na área da saúde e provimento de alimentos.

Este conjunto de ações desenhadas pelo Estado, muitas vezes em parceria com instituições privadas e filantrópicas, foi denominada enquanto um aparato de Proteção Social, definido por Pereira C. (2013, p.14) como:

um tipo de intervenção social que, não obstante seus diferentes patrocinadores (públicos ou privados) e configurações assumidas no espaço e no tempo, visava, em sua versão mais aparente, aliviar e prevenir a privação material de grandes parcelas das sociedades.

A autora ora citada tece suas argumentações acrescentando que a Proteção Social pode assumir diversas características delineadas por influências políticas, sociais e econômicas. Afirma que o próprio termo é imbuído semanticamente de um sentido positivo e se caracteriza enquanto terreno de disputa entre interesses discordantes e teorias conflitantes, ou seja, a Proteção Social é concebida e atravessada por contradições. Fruto de pacto social entre as classes burguesa e trabalhadora, a Proteção Social emerge não enquanto um mecanismo para equalização da desigualdade social, mas como uma estratégia para escamoteá-la. Neste sentido, pode vir a garantir à classe trabalhadora acesso a cidadania, mas não chega a interferir na distribuição da riqueza socialmente produzida (PEREIRA, 1993; JACCOUD, 2009).

Historicamente registrada enquanto um recurso para proteger a humanidade das inseguranças individuais e coletivas, sempre esteve presente, independente do modo de produção (JACCOUD, 2009; PEREIRA, 1993). No entanto, este estudo está limitado em discutir a Proteção Social na atualidade, ou seja, no modo de produção capitalista sob influência neoliberal<sup>28</sup>, principalmente o que se refere e se interpõe à Política de Proteção à Infância e Adolescência no Brasil e que possui relação intrínseca e direta com o cumprimento da Medida Socioeducativa, envolvendo as políticas de Assistência Social e Educação após a Constituição Federal de 1988.

Posterior ao século XIX, a Proteção Social nos países do Ocidente alicerçou-se num sistema de responsabilidade jurídica que compôs os direitos sociais no Brasil que e em outros países foi inicialmente vinculado à lógica do Seguro Social e se destinava aos trabalhadores do mercado formal:

um sistema de cotizações de caráter obrigatório garantido pelo Estado, que abre acesso a uma renda nos casos em que o risco de doença, invalidez, velhice e

---

<sup>28</sup> O neoliberalismo é compreendido neste estudo, segundo as contribuições de Anderson (2008), enquanto uma ideologia política e teórica que preza pelo Estado mínimo e que, por meio de medidas econômicas e estruturais, restringe a intervenção estatal no campo social, abrindo para o mercado a possibilidade de mercantilização dos direitos sociais. Atua na contramão da política social como direito do cidadão e dever do Estado.

desemprego impeçam o trabalhador de suprir, pela via do trabalho, a sua subsistência (JACCOUD, 2009, p. 59).

O sistema de proteção social mais avançado teve seu apogeu no leste europeu durante a fase monopólica do capitalismo, com o reconhecimento a responsabilidade do Estado em garantir políticas públicas, convertidas em direitos e materializadas via de um aparato de políticas sociais que, além de assegurar aos grandes capitalistas a possibilidade de expansão mercantil, reconhecia as lutas e os tensionamentos da classe trabalhadora e o Estado assumia o formato de Bem Estar Social. A medida garantiu o controle sobre a exacerbação da discrepância social e econômica que se instaurava, ao passo que a classe trabalhadora foi reconhecida enquanto agente direto no reconhecimento de suas demandas.

Isso suscitou mudanças na proteção social, particularmente no que se refere ao seu conteúdo e à sua institucionalidade, a qual se tornou mais especializada devido, entre outros motivos, à insuficiência dos mecanismos de proteção indiferenciada diante da insegurança social produzida pelas novas formas de exploração do trabalho industrial; e ao apogeu do movimento operário que pressionava o Estado por melhores condições de vida e de trabalho na perspectiva dos direitos (PEREIRA C., 2013, p.16).

O Estado passa a ser responsável pela efetivação de políticas públicas que, diante do quadro de incertezas e inquietações pessoais e coletivas, busca amenizar as intensas mazelas originadas no processo de estratificação social. Como já referido, o campo da Proteção Social e assim como das Políticas Sociais configuram-se enquanto um campo de contradições. Pereira C. (2013) cita Mandel (1982) para denunciar que o Estado Social na fase monopólica do capital – por reconhecer a luta dos trabalhadores através da instituição de um conjunto de políticas e direitos sociais – pode ocultar sua principal finalidade, a de manutenção do sistema capitalista.

Tal afirmação é tão relevante que o Estado Social não tardou muito a sofrer graves ataques e a recrudescer, considerando que a garantia de condições dignas de sobrevivência à classe trabalhadora inculcava também sentimentos de revolta e intensificação de lutas que colocavam em questionamento o *status quo*.

O Estado de Bem Estar Social assumiu roupagem e características peculiares de acordo com o lugar e o tempo em que foi sugerido; em alguns conseguiu estender uma cobertura maior e mais intensa, em outros ganhou representação através do reconhecimento dos direitos sociais, porém com significativo distanciamento de sua efetivação.

Fato é que o capitalismo em sua fase concorrencial, economicamente muito avançado, também se vale da Proteção Social enquanto aparato para encobrir os efeitos

colaterais resultantes do processo de acumulação, no entanto, ideologicamente sustentado por princípios liberais que confrontam diretamente a lógica do direito social.

A difusão do ideário neoliberal por meio dos organismos e bancos internacionais fez crescer o índice de dependência dos países mais pobres em relação a essas agências internacionais comandadas pelas nações mais afortunadas, aumentando os mecanismos de controles dos credores que extrapolam as questões econômicas e passaram a ditar diretrizes que moldaram as políticas internas dos países endividados (COSTA, 2009).

Nesta órbita nada concorre à acumulação de riqueza e a Proteção Social só faz sentido e será mantida, se servir para conservar ou intensificar as taxas de lucros. Para tanto, uma das características do Estado regido pela ideologia neoliberal é a minimização dos investimentos em Políticas Sociais e a mercantização das mesmas. Estas deixam de ser executadas na teia dos direitos sociais e passam a ser comercializadas como mercadorias. A sustentação desse ideário tornou-se primordial, considerando a política baseada na dominação e chantagem imposta pelos organismos internacionais financeiros que impuseram aos países pobres a necessidade de desenvolver sua base industrial, qualificar a mão de obra, além alavancar o consumo de massa.

Para alcançar tais objetivos o Estado colaborava com a iniciativa privada, investindo em infraestrutura básica para seu fortalecimento, principalmente no que se refere à educação, transporte e geração de energia, assim o desenvolvimento econômico encontraria solo fértil para prosperar. Estas iniciativas são calcadas na expectativa de que, conseguindo melhorar as condições de vida dos pobres, a economia se modernizaria (MARANHÃO, 2009). Uma das questões que confirma a análise da autora consta na própria Lei 12.594/2012 que institui o SINASE em que prevê parceria estatal com sistemas ligados à indústria, comércio, agronegócio para capacitar adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Jaccoud (2009) avalia que as mudanças engendradas no aparato das políticas de seguridade social<sup>29</sup>, com destaque a Política de Assistência Social que ganhou nova configuração e vem encabeçando as ações de combate à pobreza no Brasil, fez com que o debate em torno da proteção social ganhasse relevância. Outro destaque contido no texto legal diz respeito à universalização da Proteção Social, que deixa de ser contributiva (com exceção da Previdência Social) e passa a ser destinada todos os cidadãos que dela tiver necessidade.

---

<sup>29</sup> De acordo com a Constituição Federal em seu art. 194: "A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social"

Contudo, Costa (2009, p.47) alerta que a retomada democrática e o reconhecimento dos direitos sociais promulgados na Constituinte de 1988, concorrem acirradamente com a intensificação da crise econômica mundial, que imprime marcas bastante severas para os países com economias mais recrudescidas, tornando a universalização da Proteção Social um pujante desafio.

Neste meandro de reformas liberais que redesenham o papel do Estado no campo social e econômico iniciadas na década de 1960, mas que ganham forte impulso e intensidade a partir da década de 1990, é que se localiza o surgimento do mais avançado e complexo sistema de Proteção Social no Brasil. Se por um lado a anuição legal do direito social é um marco premente para o reconhecimento da cidadania, por outro, sua implementação e efetivação está sujeita aos ditames da política econômica interna e externas. Deste modo, as conquistas sociais não se espriaram para a realidade brasileira da forma e no tempo que os trabalhadores e movimentos sociais almejavam.

Para Maranhão (2009) existe um marco importante a partir do Consenso de Washington que define um conjunto de reformas já iniciadas que vão influenciar diretamente no desenho da Proteção Social de cada país que seriam acordadas (ou impostas) aos países de economia periférica. Esses países foram orientados política, econômica e ideologicamente por condições de empréstimos financeiros advindos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM)<sup>30</sup> a desenvolver medidas para reduzir os índices de pobreza, controlando e estabelecendo padrões aceitáveis de miséria, afim de, impulsionar as reformas de liberalização econômica. Segundo Maranhão (2009, p. 6) “o sentido dessas novas referências foi tornar plausível, internamente em cada sociedade, a gestão dos níveis de pobreza como estratégia para o avanço do neoliberalismo”.

Assim, não é a pobreza que faz com que o Estado e os Organismos Internacionais e financeiros dispendam suas preocupações tão pouco a solicitude às demandas da população pobre, “mas sim a ameaça política e social que nasce da contradição entre uma ordem econômica que reproduz a miséria e uma ordem política que afirma a igualdade entre os cidadãos” (JACCOUD, 2009, p.66).

A centralidade dos Organismos Internacionais sempre esteve voltada para a estabilidade econômica e o controle da pobreza só se tornou ponto de pauta por compreenderem que a instabilidade social pode trazer sérios riscos para a economia mundial.

---

<sup>30</sup> Pois temiam que outros países a exemplo do México (1982) decidissem pela moratória da dívida externa, tratou-se de criar arranjos políticos e econômicos que evitassem essa estratégia.

Neste sentido, o Banco Mundial alinha-se com a Organização das Nações Unidas para intervir junto aos países economicamente mais instáveis (MARANHÃO, 2009).

A década de 1990 caracteriza-se pela aprovação de leis<sup>31</sup> que, a partir da Constituição Federal de 1988, definem como as políticas setoriais seriam organizadas e gestadas conforme os princípios constitucionais. Os assentimentos desses direitos ocorrem a par e passo com a intensificação do ideário neoliberal causando enorme desacordo entre expansão e efetivação. Pautado na contenção nos investimentos públicos, principalmente na área social, na lógica privatista, no livre mercado, o Estado ampliado constitucionalmente concorre com o Estado mínimo que entra em vigor, e o direito assume ares mercantilizados e de privilégio (COSTA, 2009).

Se por um lado é um mecanismo de manutenção e reprodução do sistema capitalista, por outro, a Proteção Social se representa como uma possibilidade de acesso e exercício da cidadania para a classe trabalhadora.

Assim, dependendo das mudanças estruturais e das correlações de forças políticas em vigência, a proteção social pode ser focalizada ou universal; comprometida com os direitos de cidadania ou com os méritos exigidos pela competitividade econômica; atender necessidades humanas ou as do capital; proteger de fato ou punir; e ser, simultaneamente, positiva ou negativa. Tudo isso indica que o processo de proteção social não é inocente, nem tampouco desprezível, e exerce papel estratégico nas sociedades divididas em classe. (PEREIRA, C., 2013, p. 22-23)

Nesta trilha, o foco das orientações do FMI e do Banco Mundial sustentam-se na erradicação da pobreza extrema, porém, sem interferir nas regras que asseguram a concorrência mercantil (MARANHÃO, 2009). A pobreza e os níveis de desigualdades não estão na pauta de intervenção e, como contributo, as políticas sociais obedecem esta mesma lógica tornando-se focalistas, limitadas e residuais, porém, com forte discurso democrático que, para Costa (2009, p.49-50) os discursos progressistas e reacionários confundem-se:

De forma diferente do passado, não necessariamente as propostas são trazidas por personagens reconhecidas como “reacionárias”. Muito pelo contrário, um elemento de novidade está na busca de caracterizar como conservadores os projetos e discursos que defendam políticas conduzidas por um estado preocupado em corrigir as desigualdades sociais. A ofensiva se dá sob condições sociopolíticas consideravelmente adversas para os defensores de que a desigualdade é o problema central, de nossas sociedades. As próprias bases culturais sobre as quais tal pensamento se estabeleceu parecem esvanecer, num mundo cada vez mais bombardeado pelas ideias de competitividade, soberania de mercado e esvaziamento da intervenção dos estados nacionais.

---

<sup>31</sup> Lei Orgânica da Saúde (1990); Estatuto da Criança e Adolescente (1990); Lei Orgânica da Seguridade Social (1991); Lei Orgânica da Assistência Social (1993); Política Nacional do Idoso (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (1999).

A divisão e os antagonismos entre as classes sociais tornaram-se admissíveis, porém as consequências advindas do processo de exploração e acumulação do capital passam a ser alvo de intervenção Estatal, não no sentido de erradicá-las em sua gênese, o que seria a extinção da própria sociedade de classes, mas torná-las toleráveis sem interferir nos padrões de lucros estabelecidos. A saída se deu por meio de reformas políticas e econômicas que, num primeiro momento, representou o reconhecimento do direito social como maneira de assegurar aos trabalhadores condições mínimas e adequadas de sobrevivência.

Observa-se que o *Welfare State* agoniza dando espaço a outras formas de organização do Estado neoliberal para gerenciar a pobreza e seus efeitos que podem ser instituídos de forma pura ou conjugada:

Isso, sem falar de noções prezadas pelo ideário neoliberal como *workfare* (bem-estar em troca de trabalho e de contrapartidas, regido pela meritocracia em contraposição ao direito), do *learnfare* (bem-estar por meio da qualificação educacional ou treinamentos profissionais requeridos pelo mercado, também regido pela meritocracia) e *warfare* (gestão militarizada, policiaesca ou criminalizante do bem-estar social). (PEREIRA C., 2013, p.33)

Todavia como já foi mencionado, o reconhecimento e a efetivação do direito social não corre na mesma velocidade e o exercício da cidadania feito pela via do direito social e sim, em contramão a esta lógica, visto que, segundo Jaccoud (2009), a cidadania assenta-se na noção de igualdade e os pressupostos neoliberais impedem a realização da cidadania. Assim, o combate à pobreza tem se dado fora do bojo dos direitos e para a autora, isso não pressupõe um enfrentamento, mas a gestão dela. Deste modo, a pobreza é concebida enquanto fenômeno natural e permanente que atravessa a história da humanidade, desagregada das “relações de trabalho ou estruturação das hierarquias sociais” consequentemente explicadas sob o viés da moralidade e padrões individuais de comportamento (JACCOUD, 2009, p.67).

Associado a isso, Sposatti (2009) alerta para a influência do conceito de vulnerabilidade social que vem sendo impresso pelas políticas sociais. Para a autora, esse termo tem adquirido interpretações diferenciadas e por isso merece atenção, cuidando para não tornar um estigma extraíndo das pessoas a condição de sujeito, podendo até recair na “culpabilização do indivíduo por sua fragilidade” (SPOSATTI, 2009, p.33).

Seguindo sua explanação, Sposatti (2009) afirma que a vulnerabilidade social pode indicar uma propensão à “precarização, vitimização, agressão”, apontando ainda que pode também estar vinculada à ausência ou limitação ao acesso aos direitos. Num contexto de

complexidade da sociedade e das relações sociais, a vulnerabilidade social extrapola os limites econômicos, porém admite que os que possuem acesso parco a renda estão mais sujeitos a passar por situações de dificuldade (SPOSATTI, 2009, p.34).

Os efeitos disso são notados de forma mais sensível pelas camadas mais pobres da população que não sentiram o alívio da pobreza e os efeitos positivos que se alardeavam. Além de perderem seus postos e se sujeitarem à condições precárias de trabalho, passaram a ser alvos de políticas sociais residuais, com intenso apelo meritocrático que transfere aos que seriam alvo da proteção do Estado a incumbência de superar individualmente a situação em se encontram.

E, ironicamente, uma das principais medidas adotadas foi “ativar” os chamados “dependentes da proteção social” para o trabalho. Vale dizer, os programas neoliberais de proteção social que, desde os anos 1990, ocupam lugar prioritário nos discursos e nas agendas políticas dos governos, são aqueles que, agora, obrigam os beneficiários a trabalhar (ou a se submeterem a treinamentos para tal) em troca de assistência. Só que o mercado disponível para esse tipo de força de trabalho é geralmente precário, flexível, desprotegido e de baixa remuneração. (PEREIRA C., 2013, p. 20-21)

Nesta mesma linha de argumentação, encontram-se as análises de Wacquant (2008) ao retratar o Estado Penal Norte Americano e a associação de medidas de assistência à população pobre ao campo penal.

Desse modo, além de substituir o direito de crianças desfavorecidas à assistência estatal pela obrigação de seus pais trabalharem após dois anos, a “reforma do welfare”, endossada por Clinton em 1996, sujeita os beneficiários da assistência pública às práticas intrusivas do registro vitalício de informações e controle rígido, bem como estabelece um monitoramento rigoroso de suas condutas (WACQUANT, 2008, p.14).

A proposta de superação das mazelas sociais para a camada mais pobre da população pode ser considerada um contrassenso, pois recai justamente em responsabilizá-la por acessar o que até então não conseguiu se inserir, ou se insere de modo precarizado, o mercado de trabalho. Tal proposta, explicita a ideia de que o esforço pessoal, as capacitações e desenvolvimentos de habilidades laborativas serão suficientes para alocar os trabalhadores nos postos de trabalho, omitindo que a reestruturação produtiva intencionalmente aboliu grande parte dos trabalhadores das linhas de produção com o intuito de potencializar a produção e o lucro. Ou seja, não existe hoje da forma com que está organizado o sistema capitalista, meios e, tão pouco, intenção de se promover a ampliação de postos de emprego,

visto que isso pode significar baixa nos índices de lucro já alcançados com o processo de industrialização e automação da produção.

Porém, a tessitura em que vem sendo tramada à Proteção Social na atualidade edifica-se em outra prerrogativa, o Consenso das Oportunidades, sobre o qual encontramos um valoroso contributo nos estudos de Maranhão (2009) que, em suma, repousa na ênfase do desenvolvimento pessoal como modo de lidar com as adversidades.

Nesta linha, a vulnerabilidade social é compreendida como ausência das capacidades e, para superá-la, deve-se investir no fomento e na potencialização das habilidades humanas. Sposatti (2009) aponta que nesta perspectiva ninguém seria totalmente vulnerável, pois qualquer pessoa pode ter alguma dimensão que pode ser desenvolvida e a potencialização destas capacidades poderia ser uma forma de enfrentar as vulnerabilidades.

Alguns críticos consideram que essa proposta seria mais um avanço capitalista em mercadorizar potencialidades. Esse processo é denominado de difusão do empreendedorismo, no sentido de que o pobre deve ser estimulado a investir em uma de suas competências. Outros compreendem que as agências internacionais, ao considerarem as vulnerabilidades sociais, têm por perspectiva a valorização do capital humano, mas como nova fonte de expropriação para o capital. (SPOSATTI, 2009, 34)

Nesta esteira, a Proteção Social vai se reconfigurando enquanto medida que elege a camada mais pauperizada como público prioritário numa perspectiva em que, segundo Pereira C., (2013), o *Welfare State* é substituído pelo *Workfare*, que elege a assistência enquanto um impulso transitório para a recolocação no mercado de trabalho, e condiciona o trabalho para o acesso à assistência pública (WACQUANT, 2008). De algum modo, tenta passar a falsa ideia de que a pobreza acirrada e o que decorre dela é algo sazonal e resultado do pouco empenho pessoal, que o mercado de trabalho abunda vagas e postos a serem ocupados pelos que dispuseram de capacidade para tal.

Ao localizar o problema do desemprego e da pobreza em aspectos individualizantes, despolitiza a discussão e o entendimento sobre tais fenômenos, definindo o modo de intervenção na perspectiva do ajuste social, deslocando a crítica ao modo de produção para o (in)sucesso individual alicerçado nas escolhas feitas. Assim, a força motriz das Políticas Públicas se volta para programas que alimentam as esperanças individuais, enquanto ações transitórias, à medida que o esforço pessoal pode ser o elemento central da mobilidade social. Na verdade o que intencionalmente se obtém é a resignação que furta de boa parte da classe trabalhadora a capacidade de indignação e até mesmo de questionamento.

Fantasiado num discurso de isonomia, o direito social traduz a ideia de que os indivíduos carregam condições justas e iguais para disputarem e se apropriarem dos bens sociais.

A gestão da pobreza que nega e não garante a perspectiva do direito social, conforme definição de Fleury (1994 *apud* Jaccoud, 2009, p.68), que “se refere a um Estado onde apenas se reconhecem as políticas assistenciais referidas à identificação de uma necessidade.” Nesta lógica, o foco nas situações extremas elege o pauperismo como elemento privilegiado da Proteção Social e se distanciando do conceito de cidadania plena: “projeto de redefinição das relações sociais em direção à redistribuição da renda e, portanto, à equidade e justiça social para toda a sociedade” (FLEURY, 1989, p. 45 *apud* JACCOUD, 2009, p.68). Vis a vis, a construção da cidadania está consubstanciada no fortalecimento do Estado Democrático de Direito (social, político e civil).

Políticas sociais eram necessárias para dar conta dos vulneráveis e incapazes de estar no mercado – em números cada vez maiores. É bom que se diga que a ideia de políticas sociais do Banco<sup>32</sup> passa, também, pelo crivo das reformas orientadas para o mercado. Não se trata de um conjunto de instrumentos guiados por algum ideal de universalização de direitos, nem muito menos pela referência às experiências do Estado de Bem-Estar europeu. As políticas sociais são mecanismos complementares ao funcionamento do mercado, na medida em que vão focalizar os incapazes de estar no mercado (MARANHÃO, 2009, p.72).

O que se vê é que o Estado pode se utilizar de diversos recursos e argumentos para justificar um sistema de Proteção Social que, por vezes contraria os interesses da classe trabalhadora, e esboça características de punição não obstante correlacionadas com a pretensa protetiva. Nesta seara, ganham destaques as políticas e programas sociais que direcionam suas ações para o combate da extrema pobreza, mas que, numa lógica que tenta disfarçar o caráter paternalista, imprime condicionalidades voltadas à capacitação educacional e profissionalizante, e desenvolvimento de atividades que tragam alguma renda (invariavelmente obtida por trabalhos precários e com vínculos empregatícios informais ou autônomo), como citado anteriormente sob o enfoque do mérito.

Neste sentido, a Proteção Social sob a égide do neoliberalismo desenvolve-se orquestrada através do conjunto de Políticas Sociais que, mesmo sendo reconhecidamente como responsabilidade do Estado em promovê-las, financiá-las e executá-las, cada vez mais se respalda num discurso falacioso visto que suas ações não dão conta de alcançá-lo. Passam a ser definidas para favorecer a necessidade do mercado, considerando que são

---

<sup>32</sup> Banco Mundial

operacionalizadas numa conjuntura em que as relações de trabalho estão cada vez mais esgarçadas, flexíveis e visivelmente precárias.

No capitalismo, o trabalho assalariado, para se reproduzir, não precisa ser elevado à condição de direito, pois a própria dinâmica do capital se encarrega de ativar esse trabalho entre outras formas de exploração humana, inclusive com a contribuição das políticas sociais, agora usadas na contramão da cidadania, como: a educação, que atualmente se degrada ao ficar restrita a adequar formação de recursos humanos às demandas do mercado de trabalho e a treinar desempregados para a sua reinserção neste mercado ou em atividades economicamente produtivas a previdência, que está sendo restringida a mero seguro; a saúde que está se transformando em mercadoria a olhos vistos; e a assistência, que se degrada por sua dupla qualificação perversa: como *relief* (alívio da pobreza) e como agenciadora de força de trabalho pouco qualificada para o mercado de trabalho e de consumo de massa. E, nesse sentido, ela constitui um desserviço público e, portanto, não assiste. (PEREIRA P., 2013, p. 649)

Para Pereira P. (2013), a Proteção Social nunca esteve tão vinculada ao trabalho assalariado, ao consumo, ao merecimento quanto nos dias atuais, o que faz, segundo ela, que se distancie a proteção social enquanto direito. Alçada na desconstrução da cidadania social que tem como pressuposto uma regulação perversa que prima pela punição em detrimento da proteção dos trabalhadores. A autora segue sua linha de argumentação colocando que esta postura estatal que tece a Proteção Social sob estes moldes, com traços punitivos, já se fez presente na história das políticas sociais e hoje são recolocadas.

São dessa Lei dos Pobres, de 1834, as seguintes medidas contrárias à proteção social pública, que foram resgatadas contemporaneamente, inclusive no Brasil:

- a) A distinção conceitual entre *pobreza* e *indigência*, para focalizar a assistência pública nos mais pobres entre os pobres.
- b) A ativação compulsória dos pobres capazes de trabalhar para atividades produtivas, remuneradas, geralmente providenciadas pelo próprio Estado.
- c) A instituição dos testes de meios ou as famigeradas comprovações de pobreza para selecionar os merecedores da ajuda pública dos não merecedores.
- d) A adoção de condicionalidades e do princípio da menor elegibilidade de acordo com o qual o valor monetário dos benefícios sociais terá de ser menor do que o pior salário. (PEREIRA, P. 2013, p.643)

Seguindo esta linha de raciocínio, o que se observa atualmente são políticas sociais distanciadas da esfera do direito social, que além de não superar, reforçam a fragmentação social, pois são gestadas como forma quase que exclusivista no enfrentamento à pobreza. Jaccoud (2009) traz significativas contribuições a respeito do debate sobre a Proteção Social como instrumento de enfrentamento a pobreza ao sinalizar que esta perspectiva é relativamente recente. A autora aponta que, historicamente, as políticas sociais eram utilizadas como meio de se evitar a extrema pobreza da população descoberta pelas proteções adquiridas pelo mercado de trabalho. Dessa maneira, o Sistema de Proteção Social podia contribuir para a elevação ou a redução do índice de pobreza.

As políticas sociais modernizam-se e o discurso agrega a ascensão da igualdade e das oportunidades e passam a ser conduzidas sob a toada da “integração do indivíduo pobre na sociedade e na dinâmica política” (Jaccoud, 2009, p.70). Nesta perspectiva, o centro das ações estão voltados para o indivíduo e a discussão sobre a pobreza se dissocia da dos elementos que envolvem o mundo do trabalho. Amarthia Sen (1993), economista indiano que muito influencia esta tendência que se inclina a Proteção Social, arguiu que a pobreza está relacionada à ausência de capacidades, e que liberdade está intimamente relacionada com as oportunidades que são proporcionadas às pessoas, o que faz com que boa parte das pessoas não usufruam dos bens (MARANHÃO, 2009). Jaccoud (2009) refuta esta compreensão de pobreza e também o modo como enfrentá-la e acrescenta outros elementos que devem ser conjugados ao acesso as oportunidades:

A perspectiva aqui sugerida é a de que a pobreza se define sobretudo como problema social e econômico, encontrando nessas duas esferas suas mais arraigadas raízes e determinações. Seu enfrentamento, complexo e multidimensional, necessita mobilizar não apenas os benefícios sociais de manutenção de renda, sejam eles de natureza contributiva ou não contributiva. A eles devem se articular políticas sociais que ofertam serviços, equalizam oportunidades, garantem o acesso a padrões mínimos de bem estar e mobilizem e ampliem as capacidades. Mas é sobretudo face à ocupação e ao emprego que se sobrelevam os grandes desafios ao enfrentamento da pobreza. Principalmente na atual fase da economia mundial, quando se pode constatar que crescimento econômico não implica necessariamente geração de emprego ou de renda em níveis satisfatórios (JACOUD, 2009, p.71).

De acordo com Standing (2010, p.55) o que se tem produzido são situações em que “os vendedores ganham tudo, e os perdedores perdem tudo” e o desafio das políticas sociais é corrigir esta tendência. Portanto, o que está em curso é a redefinição da Proteção Social num terreno de distintos interesses e que, diante do exposto, exige urgente organização dos trabalhadores para que voltem a pautar na agenda pública ações que corroborem com o interesse coletivo desta classe. Nesta toada, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa também são os que invariavelmente estão acarretando uma série de prejuízos, a negação do aparato protetivo os expõe a situações que exacerbam o risco, assim tentar garantir a educação escolar é uma das possibilidades de ressarcimento que pode leva-los a acessar outros bens sociais.

### 3.2 A PROTEÇÃO INTEGRAL ENQUANTO PERSPECTIVA DA PROTEÇÃO SOCIAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL

*“Pois não posso, não devo, não quero viver  
como toda essa gente insiste em viver  
E não posso aceitar sossegado qualquer  
sacanagem ser coisa normal”*

Milton Nascimento

A organização da classe trabalhadora o meio de se concretizar parte de suas demandas ao Estado. A promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF1988) pode ser considerada como fruto da luta travada pelos movimentos sociais para a configuração de políticas sociais públicas e estatais enquanto direito. Perseguindo objetivos audaciosos, a CF1988 apresenta como direcionamento um ornamento jurídico que não se afiança com a ordem social vigente, propondo em seu artigo 3º a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária, com a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, além da promoção do bem comum e de uma sociedade distante das diversas formas de preconceito e descriminalização, bem como a garantia do desenvolvimento nacional.

O conjunto de direitos fundamentais, sociais e econômicos previstos na carta constitucional de 1988 sustenta-se na ideia de Proteção Social resultante da articulação entre o crescimento da economia e a integração social. Contudo, conforme apresentado na parte inicial deste capítulo, a responsabilidade de arcar e administrar a pobreza em padrões aceitáveis internacionalmente tem se recaído para as Políticas Sociais que enfrentam em seu bojo uma sequência de interferências que as tem tornado objeto de discussão quanto ao seu alcance para efetivar-se na perspectiva dos direitos sociais.

Em se tratando da Doutrina da Proteção Integral apresentada no texto constitucional de 1988 e reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a sua construção também acontece sob a sombra desse processo de construção da Proteção Social e é impactada tanto por desafios de cunho cultural que projetam nesta nova perspectiva resquícios do passado, quanto por uma dimensão política que não imprime nas práticas que permeiam a Política de Atenção à Criança e Adolescente a propositura de prioridade absoluta e integralidade no atendimento.

Estabelecer e firmar o compromisso com a Doutrina da Proteção Integral percorre um caminho desafiante, considerando que no contexto em que foi instituído, tem dificultado

que o foco se volte para a efetivação da garantia de direitos humanos às crianças e adolescentes. A regência das políticas sociais sob tal doutrina exige que a centralidade esteja na garantia dos direitos sociais, pois abandona o foco nos sujeitos individualizados apontados sob o viés da irregularidade. Os problemas sociais que expõem crianças e adolescentes ao risco devem ser combatidos com medidas que lhes garantam proteção e superação.

O artigo 227 da CF1988 decreta que crianças e adolescentes tem que ser tratados pela família, pela sociedade e pelo Estado com absoluta prioridade e a estes impõe a responsabilidade de protegê-los e salvaguardá-los de todo perigo. Em Rizzini e Pilotti (2009) encontramos diversos questionamentos a respeito desta nova propositura; os autores colocam que, devido a tamanha distância entre a normativa e a realidade brasileira, a Doutrina da Proteção Integral ainda se apresenta como uma suposta novidade. Além disso, ainda hoje, quase vinte e seis anos após a aprovação do ECA, os autores chamam a atenção para os ataques que esta lei vem sofrendo desde sua promulgação segundo suas afirmativas “o conhecimento e aceitação do Estatuto da Criança e adolescente está longe de ser uma unanimidade” (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p.30).

Talvez tais investidas contra esta lei ocorre por conta do texto que inspira noções de proteção e universalidade, retirando a determinação da culpa individual que as leis anteriores evidenciavam. O que se verifica é que o senso comum normalmente norteado por argumentos rasos e pouco fundamentado se envereda em responsabilizar a tessitura legal pelos problemas, principalmente à violência cometida por adolescentes por considerá-la branda e paternalista, favorecendo a desobediência.

Fato é que a proposta impressa no ECA ainda não se configura enquanto um sistema de proteção ampliado. Rizzini e Pilotti (2009) apontam que frente a esta lei, a realidade brasileira encontra-se em um desconfortável paradoxo. Ao passo que está no fronte no que se refere a legislação, tida como uma das mais avançadas e modernas do mundo no quesito da garantia de direitos universalmente com absoluta prioridade, propõe romper com a mácula de criminalização da pobreza. Por outro lado, amarga dados alarmantes dos indicadores sociais que colocam o país em paralelo com outros economicamente muito mais pobres, mostrando que ainda predomina uma realidade tortuosa, com “reiteradas violações dos direitos das crianças e adolescentes, entre elas, o extermínio, do qual há exemplos cotidianos” (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p.323).

Este dado nos mostra que a legislação, apesar de ter trazido relevantes mudanças, ainda não é suficiente para transformar as condições reais em que vivem a população infanto-juvenil no Brasil. A política de atenção e atendimento a este público se encontra também

atravessada por outros interesses, obedece a uma lógica que por vezes secundariza seus princípios básicos.

Os ideais liberalizantes que vem devastando e contrapondo os princípios de universalização e a perspectiva dos direitos sociais, assolam da mesma forma as políticas afetas à proteção das crianças e adolescentes. Além das questões de cunho econômico impostas pelas Agências Internacionais e Instituições financeiras, um tendencioso ranço do passado colabora para o agravamento deste cenário, avivando as tensões que permeiam a defesa dos direitos da infância e adolescência:

É como se existissem duas sociedades. Uma que se indigna com esse estado de coisas e ruidosamente reclama e obtém a reforma do discurso oficial, inclusive em um dos domínios mais bem guardados e estruturados e guardados da tradição institucional brasileira: o domínio jurídico-judiciário. Enquanto isso, a outra resiste, sub-reptica e obstinadamente ao novo modelo, acusado, velada ou abertamente de proteger “menores”, “pivetes”, “trombadinhas”. Quanto a estes, não os reconhece como legítimas crianças e adolescentes, considerando-as, ao contrário, inimigas precoces do bem público, que é preciso conter precocemente, tirando-os de circulação, não importa como (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p.324).

O que se observa nestes árduos anos pós ECA é que esta lei não encontrou solo fértil para se desenvolver, vem resistindo a intempestivos ataques ou sofrendo com a indiferença, tanto de parte da sociedade quanto do poder público.

Seguindo a linha de raciocínio apresentada no primeiro tópico deste capítulo, as políticas sociais que se configuraram enquanto universais, assumiram caráter pontual, residual e focalizado na pobreza extrema. De modo que a universalização ganhou *status* de massificação, levando em conta que, além de não atender a todos, não atende as especificidades de crianças e adolescentes, tais como as dimensões étnico-raciais, de gênero, de classe social, etc.

As políticas sociais públicas tem se destinado à população pobre e o setor privado se incumbe de vender seus serviços para quem pode pagar e talvez usufruir de melhor qualidade e as políticas sociais voltadas às crianças e adolescentes têm obedecido a este fundamento, uma vez que boa parte das políticas setoriais ainda não se atentaram para a prerrogativa da prioridade absoluta e para a universalidade das ações. A infância e juventude ainda não aparece nas agendas públicas das políticas sociais e, quando surgem, via de regra, estão voltadas para intervir nas situações de risco já instaladas, com forte apelo à questão da renda e da vulnerabilidade social.

Silva (2010), apoiada em outros autores, denomina esse fenômeno enquanto assistencialização<sup>33</sup> das políticas sociais; para ela, a tendência de depositar nos indivíduos a responsabilidade por suas debilidades sociais, tem reforçado a lógica da assistencialização. As políticas sociais são cicatrizadas por características pontuais e compensatórias, que não reverbera com a lógica democrática e universalista.

Nesse sentido, uma das prerrogativas do grande capital, para fazer sua reforma, é subtrair os direitos sociais e trabalhistas estabelecidos na Constituição, substituindo-os pelos direitos do consumidor e da assistência aos pobres, coerente com sua proposta de privatizar e assistencializar a seguridade (MOTA, 1995, p. 220-227 *apud* SILVA, 2010, p. 98).

Associa-se às reflexões de Silva (2010), que afirma que esta tendência recai na propositura de fortalecer programas assistenciais e subsidiários em detrimento do direito social e trabalhista, a indicação de que o Estado elege a população pobre como ente diretivo de suas investidas, com tendência ao controle e disciplinamento da classe subalterna.

Sob esta teia, as ações de caráter emergencial ganham maior notoriedade em detrimento ao enxugamento das políticas sociais; neste meandro, as proposições não alicerçam mudanças, quando muito, timidamente contribuem para o não agravamento dos problemas sociais. O recrudescimento do Estado é disfarçado por discursos sustentados na reintegração social que seria promovida pelas políticas sociais, com notória ascensão da política de assistência social.

Diametralmente, na assistencialização das políticas sociais como forma de rebater os efeitos da desigualdade social, está o pendor para a tendência à criminalização da pobreza.

Sumariamente, a política de Assistência Social no Brasil sempre reportou-se à população mais empobrecida. Sposatti (2009, p.14) chama a atenção ao se referir que a inclusão desta política no rol da seguridade social coloca-se enquanto uma grande conquista, no entanto, envolta ao grande desafio de “romper com a hegemônica concepção de que é uma política de atenção aos pobres, aos necessitados sociais, aos frágeis e carentes”.

Após a Assistência Social ser conhecida enquanto direito constitucional, ser regulamentada a partir de uma Lei Orgânica e se constituir enquanto um Sistema Único, adquiriu novas configurações, principalmente no que tange a questão de recursos (humanos, financeiros, infraestrutura), bem como à dimensão técnica e política. Além disso, reconhece oficialmente algumas demandas que até então não assumiam escopo de políticas públicas. O

---

<sup>33</sup> Um debate mais intenso sobre o tema pode ser encontrado nas produções de Mota (1995), Pereira (1996), Behring (2003; 2008 b), Rodrigues (2007; 2009) e Vianna (2008)

conjunto de criança e adolescente é um dos segmentos que tem se declinado às ações da assistência social. A Tipificação Nacional dos Serviços Assistenciais traçada em 2009, define ações mais ousadas e mais abrangentes, ao responsabilizar essa política pelo atendimento das situações que envolvem crianças e adolescentes vítimas de violência (física, psicológica, negligência) e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Para este público, o recorte de renda não deve ser aplicado, considerando que a violência pode estar presente e deve ser enfrentada independente da classe social e que o ato infracional não é um fenômeno exclusivo das classes economicamente menos favorecidas.

### 3.3 MEDIDA SOCIEDUCATIVA E O DESAFIO PARA SE CONSOLIDAR A LÓGICA PROTETIVA: PROBLEMATIZAÇÃO A RESPEITO DAS RESPONSABILIDADES E AÇÕES DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO

*“Ele fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir.”*

Milton Nascimento

O atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa historicamente no Brasil esteve próximo à assistência aos pobres, que foi ofertado pelas instituições privadas e pelo Estado. Nos Códigos de Menores 1927 e 1979, o ato infracional foi tratado estabelecendo relação direta com a pobreza, e a partir da década de 1940, o Estado faz aproximações no que diz respeito às intervenções via Legião Brasileira de Assistência que elegia as instituições filantrópicas como principal agente executor.

O ECA inova ao trazer outras políticas sociais para o centro do atendimento socioeducativo enquanto proteção integral e, neste contexto, a garantia da educação escolar de qualidade compõe como medida de proteção. Portanto, o que se efetiva é a manutenção da centralidade da política de assistência social, em detrimento da educação escolar que, ao que parece, permanece numa condição ainda periférica. Faz-se necessário e urgente que a Política Educacional organize-se para suprir esta demanda, uma vez que, por hora, o que se tem ainda está restrito a um ponto de pauta na agenda de discussões iniciada na Conferência Nacional de Educação de 2010.

O ECA prevê o abandono da dicotomia no trato destinado aos adolescentes segundo sua classe social, no entanto objetivamente as ações referentes à medida socioeducativa são maciçamente destinadas à população mais empobrecida. Os adolescentes

tem encontrado, via prática de ato infracional, um meio de acesso à bens materiais, adquiridos através de roubos e furtos<sup>34</sup>, ou pelo trabalho<sup>35</sup> no comércio de substâncias ilícitas. Segundo os dados que constam no Plano Nacional de Medidas Socioeducativas (2013), o tráfico teve um acréscimo de 19,1% de 2010 para 2011. Este fenômeno agrava-se num contexto de recessão econômica e restrição de empregos ocasionada pela flexibilização do trabalho em que adolescentes e jovens entre 15 a 24 anos são os mais prejudicados.

Dentre as alternativas de sobrevivência que se lhes apresentam, não se pode negar a presença do crime, especificamente o tráfico de drogas, que alicia crianças, adolescentes e adultos, possibilitando-lhes uma forma mais rápida de geração de renda. Muitas vezes, essa pode se configurar como a única alternativa de trabalho viável no espaço e nas condições em que essas pessoas vivem. [...] Podemos dizer que, no momento atual, o tráfico pode estar gerando “postos de trabalho” para os adolescentes que se encontram em situação menos favorável na escala social (SOUZA, 2012, p. 19).

A medida socioeducativa, historicamente, foi destinada aos adolescentes pobres, acreditando que da pobreza decorriam as situações irregulares e inaceitáveis socialmente, e as ações corretivas deveriam dar conta de corrigir tais posturas. Para Loïc Wacquant (2012), faz parte da estratégia neoliberal a perpetuação da penalização da pobreza e, no contexto deste projeto, fica cada vez mais árdua a tentativa de se consolidar a cidadania e os direitos sociais para a população empobrecida, sobretudo aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Mesmo depois da aprovação do ECA, ainda existe uma inclinação em isentar os adolescentes oriundos de famílias com situação econômica mais confortável (SOUZA, 2012); para estes, o envolvimento com ato infracional é situação episódica, próprias das idade.

Após a promulgação do SINASE, seguindo as diretrizes do ECA, sugere-se que o tratamento dispensado ao adolescente envolvido com a prática do ato infracional se dê a partir da associação de caráter educativo para além do aspecto punitivo que a própria medida é imbuída. Para tanto, o documento elaborado em 2006, que antecede a Lei do SINASE, apresenta o caráter pedagógico da medida socioeducativa e propõe que a Política de Educação torne-se parceira para a superação da prática do ato infracional. Para cumprir tal finalidade, orienta-se que seja combinada a medida socioeducativa aplicada ao adolescente com a medida protetiva para retorno escolar prevista no art. 101 do ECA.

---

<sup>34</sup> Roubo e furto estão no topo dos atos infracionais mais praticados por adolescentes, seguido pelo tráfico.

<sup>35</sup> De acordo com a Convenção 182, sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação, da Organização Internacional do Trabalho, o tráfico de entorpecentes é categorizada como uma das mais severas formas de trabalho infantil.(art. 3º)

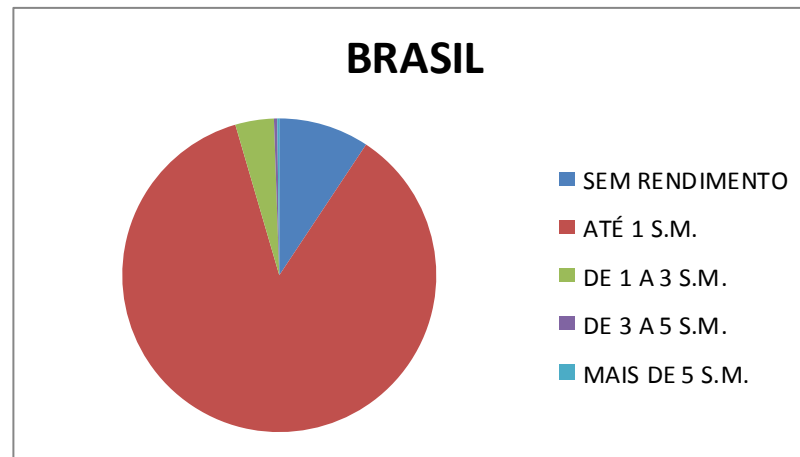
Como mencionado neste trabalho, a política social brasileira caminha de acordo com as orientações dos organismos internacionais, e a política de atendimento socioeducativo recebe o predomínio do nexos alicerçado no controle da miséria e de seus efeitos por meio do desenvolvimento do capital humano e do preceito do desenvolvimento das capacidades. Como atenta Magalhães (2009, p.404), para o Banco Mundial a proteção social se dá a partir de meios que possibilitem aos sujeitos enfrentarem individualmente as situações de vulnerabilidade e não o enfrentamento a estas questões pelo Estado. Ou seja, o foco é a capacidade dos indivíduos, famílias e comunidades de enfrentarem o risco, e não a extinção do que provoca a exposição a estes riscos. Deste modo, o passado de atendimento e correção da situação irregular se reapresenta, ao passo que a centralidade das ações se direciona para o fortalecimento dos sujeitos e não para as condicionantes sociais que podem coloca-los em risco.

Do ponto de vista histórico, temos que analisar as conquistas de modo dialético, uma vez que os avanços não conotam uma ruptura total, mas apontam para outro direcionamento que, por um tempo, vai conviver com resquícios do tempo pretérito. E neste terreno de disputa política, econômica e ideológica as disparidades entre o campo teórico e legal é que a política de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa vem sendo construída.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo elaborado em 2013, aponta que a Política Educacional pode contribuir para que os adolescentes rompam com a prática do ato infracional e com o envolvimento com a violência (BRASIL, 2013, p.15). No entanto, Connell (2009) explicita que, quanto mais intensa a pobreza, mais severas serão as consequências para o acesso, permanência e aproveitamento educacional.

Alicerçar o rompimento da prática do ato infracional com medidas de capacitação profissional que dependem do desempenho escolar é um problema que ainda deve ser resolvido. De acordo com os dados do censo do IBGE de 2010, no Brasil somavam-se mais de quinhentos mil adolescentes não alfabetizados, sendo que, destes, 95,47% possuíam renda per capita familiar inferior a um salário mínimo, enquanto que para 0,53% o rendimento estava acima de três salários mínimos.

**GRÁFICO 1** - Adolescentes não alfabetizados de acordo com o rendimento nominal mensal domiciliar per capita



Fonte: SIDRA IBGE – Tabela 3214<sup>36</sup>

Os índices estatísticos revelam que a medida socioeducativa ainda recai sobre os adolescentes pobres que, além da privação da renda, estão igualmente limitados no acesso ao direito à educação.

Por mais que os jovens deixem a escola por vontade própria, pode-se afirmar que já um sistema que os expulsa ou gera uma precarização das condições de vida, de tal forma que isso leva à evasão. Para entender a evasão escolar, é preciso levar em conta os fatores extraescolares e também aqueles gerados dentro do mundo da escola. Dentre os fatores extraescolares existe o econômico, em que os jovens tem a necessidade de incorporar-se ao mundo do trabalho e torna-se difícil combinar trabalho e escola (DAYRELL, 2008, p.176).

A imperiosa missão de enfrentar o ato infracional via acesso escolar e capacitação profissional por hora ainda se depara com uma relação conturbada, se apreciado sob o ponto de vista da matrícula e da permanência dos adolescentes no sistema regular de ensino. Para Dayrell (2008), os currículos e sistemas de ensino não reconhecem e não incorporam as formas de viver e os valores dos adolescentes e jovens das periferias.

A noção de igualdade e justiça social por meio da educação cede terreno às noções de produtividade, qualidade e eficiência, adotando o princípio da competição e da ascensão individual. Preocupa-se mais com a formação de mão de obra capacitada para o mercado de trabalho que com a de sujeitos cidadãos e possuidores de ferramentas do conhecimento. Essa visão neoliberal da educação como preparo e treinamento vem enfatizar segundo Martins *et al.* (1999, p.3). “[...] a dualidade do ensino, uma vez que os novos padrões se destinam às crianças e jovens das classes subalternas [...]”, enquanto as classes com poder aquisitivo mais alto reivindicam um ensino de maior qualidade e de um nível mais alto (MACHADO; CONSTANTINO, 2010, p.168).

<sup>36</sup> <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3214&z=cd&o=7&i=P>

Dayrell (2008) afirma em seus estudos que um dos grandes desafios que o Brasil precisa enfrentar é o de garantir a “efetivação da escola como um direito” e avança questionando a qualidade da escola pública brasileira. Para ele, a aprendizagem deve ser de qualidade, a educação precisa fazer sentido e servir para a vida dos jovens, correspondendo à diversidade cultural das juventudes. Connell (2009, p.14) corrobora com essa reflexão ao afirmar que,

O direito à educação materializado na Declaração dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas em 1959 foi aceito internacionalmente (com notáveis exceções como a África do Sul) como significando igualdade de acesso a todos. Contudo, esse acesso igual representou apenas uma meia vitória. No interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas continuavam a ter desempenho inferior em testes e exames, ao de crianças advindas de famílias ricas ou da classe média, estavam mais sujeitas a reprovações e à evasão escolar e tinham muito menos chances de entrar para universidade.

Os autores Dayrell (2008) e Souza (2012) concordam que a violação ao direito à educação está muito além do acesso e a permanência na escola; ambos afirmam que os conteúdos trabalhados em sala de aula permanecem distante da vida dos adolescentes, principalmente dos mais empobrecidos e, desta forma, não encontram seus objetivos de vida refletidos no conteúdo escolar. Essa perspectiva faz com que a escolarização não necessariamente acarrete em possibilidades de mudança na vida dos adolescentes, mesmo quando conseguem aumentar os anos de estudos.

A universalização da educação deve ser alocada no rol das conquistas populares, mas num terreno de contradições, onde a ideologia dominante ainda se faz presente e forte, o que traz efeitos contundentes à população pobre. Essa lógica faz com que os valores das classes populares deixem de ser reconhecidos tanto no âmbito curricular, quanto na formulação das políticas sociais. Para Connell (2009), os pobres ainda são reconhecidos enquanto objetos das políticas.

A educação foi trazida para o contexto da assistência social através da correlação de entre níveis mais baixos de educação, de um lado, e índices de desemprego mais altos e salários mais baixos, de outro. Surgiu a ideia de um “ciclo de pobreza” auto-alimentado, no qual baixas aspirações e carências no cuidado com a criança levavam a um baixo rendimento na escola, que por sua vez levava ao fracasso no mercado de trabalho e à pobreza na próxima geração. A educação compensatória foi vista, então, como um meio de romper este ciclo e de interromper a herança da pobreza (CONNELL, 2009, p.15).

O autor reflete que algumas estratégias educacionais<sup>37</sup> vêm sendo implantadas na tentativa de corrigir as desigualdades sociais e, deste modo, as instituições, no caso a escola, acabam traduzindo este cenário. Assim, segundo o autor, a educação escolar ficou imbuída de corrigir deficiências sociais através de medidas de compensação, o que trouxe temporariamente certo otimismo sobre o poder da escola. Portanto, para que isso ocorra, ações muito mais contundentes precisam ser adotadas, pois a desigualdade social está muito além das questões que tangem o sistema escolar, uma vez que “as crianças pobres não estão diante de um problema isolado. Estão diante dos efeitos mais perversos de um padrão mais amplo” (CONNELL, 2009, p.16).

---

<sup>37</sup> Connell (2009) apresenta em seu artigo um panorama dos programas de educação compensatória dos Estados Unidos da América.

#### 4 DIREITO À EDUCAÇÃO: UM CAMPO HISTÓRICO DE/EM DISPUTA

*“O inimigo destrói sua célula, sua herança genética,  
dá o padrão da sua linha de montagem perversa.*

*O peso, a altura, o modo que você raciocina, consequência da dieta sem proteína.  
Lembra o tempo da escola, na prova o zero, você não era burro, faltou leite materno.”*

Facção Central

A história e a função da política educacional têm sido objeto de amplo debate acadêmico e político que pode apontar para campos distintos desta compreensão conforme a matriz teórica que a orienta, podendo atribuir a ela a responsabilidade redentora de equalizar os problemas sociais, como também apontá-la como instrumento de dominação e reforçadora da vala das desigualdades culturais, econômicas e sociais, ou ainda enquanto um campo de tensionamento e disputas entre as classes antagônicas.

Para Ponce (1957), a educação inicialmente era irrestritamente destinada à classe dominante, no entanto, as diversas lutas, muitas vezes violentas da classe trabalhadora, provocou transformações na sociedade capitalista e fez com que este quadro fosse gradativamente modificando-se.

Nas sociedades primitivas sem classes, a educação dava-se espontaneamente, não havendo necessidade desta função ser desempenhada por uma instituição ou por um agente em específico e não existia até então, a relação quase simbiótica entre Escola e Educação (PONCE, 1957).

Mészáros (2008) cita Paracelso (1951) para afirmar que a aprendizagem é própria da constituição humana, é inerente ao ato de viver e, sendo assim, independe das instituições. Mais adiante, Mészáros (2008) discute a educação institucionalizada nos últimos cento e cinquenta anos, que se deu com o intuito de capacitar a massa produtiva para o trabalho industrial como também inculcar nos trabalhadores os valores e a ideologia burguesa, legitimando os interesses dominantes.

Com a Revolução Burguesa, a disseminação do conhecimento passou a ser controlada e inicialmente destinada a uma única classe, a dominante e, neste sentido, deter o conhecimento garantia a possibilidade de manter a dominação e a ordem. Inicialmente muito ligada ao catolicismo, a educação escolar organizada e ministrada pelos jesuítas preocupava-se com o controle da educação dos nobres e dos burgueses, e os recursos pedagógicos eram utilizados com meios de manutenção do domínio católico. Mesmo constando na Constituição Jesuítica que ensinar os ignorantes a ler e a escrever era uma obra caridosa, esta nunca se fez enquanto uma preocupação e, ao contrário, o que se apregoava era que “as massas populares

deveriam ser conservadas na maior ignorância possível, porque assim, seria mais fácil mantê-las dominadas” (PONCE, 1957, p.119).

No entanto, haviam divergências dentro da própria Igreja Católica e um exemplo foi Charles Demia, um padre que sugeriu o início do ensino primário gratuito. Iniciado no município de Lion na França, berço da industrialização e mercantilização, trouxe consigo as revoltas operárias. A intenção do padre era que, através da instrução à juventude operária fossem reestabelecidas a ordem e a disciplina por meio do catolicismo escolar, e isso seria mais extensivo e eficiente se as escolas tornassem públicas e gratuitas. Além dos preceitos religiosos, estas escolas ensinariam um ofício, sendo Demia o precursor da Escola do Trabalho. Deste modo, a escola assemelhar-se-ia a uma agência de recrutamento, onde os empregadores buscavam ali mão-de-obra dócil e qualificada (PONCE, 1957; ARANHA, 1996).

Diante disso, a escola enquanto um dispositivo de propagação formal do conhecimento e preparo para o mercado de trabalho, passa a colaborar com o desenvolvimento das forças produtivas. As necessidades produtivas industriais trouxeram alterações para as forças de trabalho e, com isso, novas demandas, que seriam incorporadas pelo sistema educacional primário.

A disputa pela ampliação do acesso à educação torna-se latente e, em meio a muitas resistências em 1619, na cidade de Gotha na Alemanha, é regulamentada a obrigatoriedade escolar para todas as crianças entre seis e doze anos (ARANHA, 1996).

Já no século XVII, sob a eminência do pensamento do liberal inglês John Locke, a burguesia estampa a liberdade como princípio para reger as relações comerciais e também as relações sociais, provocando, deste modo, a possibilidade de abertura da liberdade de crenças, ideias e religião, fazendo com que a Igreja Católica perdesse território principalmente no campo educacional (PONCE, 1957). As ideias incontestáveis da igreja deixam de ser absolutas e a centralidade do ensino sai da divindade para a tendência antropocêntrica (ARANHA, 1996).

A separação entre Igreja Católica e a instrução escolar não durou muito, pois burguesia e igreja reaproximaram-se por volta do início do século XIX e o clero passou a ocupar espaço considerável nas ações estatais, sendo que a que mais se destacou foi a influência e o domínio na pedagogia escolar. “A burguesia era inimiga da Igreja, mas, ao mesmo tempo, necessitava dela [...] via na Igreja, e com razão, um poderoso instrumento para inculcar nas massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiar sem protestos” (PONCE, 1957, p.150).

Locke (apud Mészáros, 2008) sugeria que os filhos dos pobres fossem mantidos desde muito pequenos em escolas profissionalizantes até completarem 14 anos, e lá submetidos a rotina compulsória de trabalho; somente assim poderiam livrar-se do fardo que a libertinagem vinda da ociosidade os acometiam. A brutalidade e a violência eram sugeridas como importantes instrumentos de educação. Para ele, a internação também favoreceria o desenvolvimento de hábitos religiosos, os quais as famílias eram incapazes de prover.

A burguesia amplia seu espaço de dominação e traz a toada da defesa, frente a nobreza, dos direitos individuais para todas as camadas da sociedade; no entanto, o que garante o pertencimento e a cidadania neste regime é a posse da propriedade, no sentido da acumulação de fortuna.

Locke não defende a universalização da educação. Pare ele, a formação dos que irão governar e aqueles que serão governados deve ser diferente, configurando assim o aspecto elitista da sua pedagogia (ARANHA, 1996, p.109)

Este novo ideário de sociedade logra a possibilidade da educação ser acessada por todas as camadas da população, porém com nítidas distinção, Ponce (1957) mostra que, influenciado por Rousseau, Basedow (s.d) defendia a ampliação da educação escolar, mas com modalidades escolares distintas para pobres e para os abastados, respaldado na justificativa que os hábitos, costumes e cultura de cada classe era diferente.

Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruir, e como devem ir mais longe do que os outros, são obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) deve, por outro lado, de acordo com a finalidade a que se deve obedecer sua instrução, dedicar pelo menos metade de seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (PONCE, 1957, p.133).

A forma de imprimir a educação para as classe populares já trazia em si a lógica de que os trabalhadores braçais não precisavam refletir e pensar (MÉSZÁROS, 2008). A cisão entre quem opera e quem planeja fica acentuada na forma de educação destinada a cada classe social, reforçando e reproduzindo a divisão social; assim, as possibilidades de mudança na condição social estabelecida era cada vez mais distante.

Filangieri (apud PONCE, 1957, p.133-134) defendia que a educação para ser pública deveria estar ao alcance de todos, mas esta não poderia oferecer subsídios que possibilitassem a mudança do *status quo*, chamado por ele de “destino”, ou seja, o colono deveria receber a educação que possibilitasse a ele continuar sendo colono: “o agricultor, o ferreiro etc. não necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir as noções

necessárias para sua conduta civil e para os progressos da sua arte”. Ponce (1957, p.134) elucida: “educação pública de ver tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte”.

A suposta supressão de métodos brutais e violentos de educação da classe pobre ocorreu quando os trabalhadores aceitaram a distinção entre as classes. Mészáros (2008, p.44) afirma que neste contexto a educação é definida como:

Uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas neste terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros produtivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegados a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno.

Tamanha distinção entre as classes sociais foi disfarçada diante do reconhecimento da igualdade jurídica pois, ao menos no texto legal, todos os cidadãos eram reconhecidos com os mesmos direitos. Tal escamoteamento da desigualdade resultou na aceitação quase que resignada da população que pouco acesso tinha. Para tanto, o Estado assume um papel primordial de controle e, no campo educacional, Condorcet (apud PONCE, 1957, p.135) refere que o “Estado não só tem o direito de controlar o ensino, como também a obrigação de instruir”.

No últimos anos da Monarquia Francesa, o filho da aristocracia Condorcet foi o responsável por escrever as instruções para a educação pública, laica, gratuita e universal. As bases argumentativas que sustentavam seus pressupostos mudaram de um ano para o outro. Seu primeiro ensaio dava conta de dizer que o Estado não detinha o monopólio do ensino e não podia intervir sobre os ensinamentos dos professores. Com a queda da monarquia e a proclamação da República Francesa atualiza seu discurso dizendo que a Escola tem que estar sob a vigilância e administração do Estado.

Condorcet<sup>38</sup> deu um importante passo para a instituição do ensino público, laico e universal e gratuito, com prerrogativas de manutenção do Estado Burguês. A educação pública universal gratuita de acordo com o que ele apontava seguia os indicativos liberais. Ponce (1957) reflete que a gratuidade inaugurada por Condorcet não garantiu e nem intencionava garantir que todas as crianças tivessem acesso à escola. Não por acaso, o século

---

<sup>38</sup> Xavier e Tambara (2012) apontam que Condorcet influenciou o modelo brasileiro de educação pública.

XVIII é marcado pelo eminente processo de industrialização e expansão comercial, que passou explorar a mão de obra de mulheres e crianças nas atividades fabris.

A conquista das escolas públicas, gratuitas e universais pouco ou nada repercutia na vida das crianças que, desde muito cedo, ingressavam no mercado de trabalho. “[...] convém ressaltar que nas próprias origens da escola burguesa, ‘gratuita e popular’ um dos seus fundadores mais ilustres reconhecia que não se tratava de uma escola destinada às massas” (PONCE, 1957, p.140). No entanto, a burguesia já não podia mais refutar a instrução das camadas populares. A Revolução Francesa e Industrial no final do século XVIII trazia novas demandas e para sedimentar a expansão capitalista, fazia-se necessário o aprimoramento e qualificação da mão-de-obra. “O testemunho de Sarmiento é terminante: *o trabalhador já não poderá satisfazer seu patrão se não dispuser ao menos de educação elementar*. É pois necessário procurá-la, como uma condição *sine qua non* para ser explorado” (PONCE, 1957, p.142). Neste momento, o acesso à educação proporciona o surgimento do trabalho especializado e, com isso, a hierarquização do trabalho alicerçada no conhecimento.

Mészáros (2008) analisa que o acesso à escola é importante, porém, insuficiente para amenizar as profundas marcas advindas das relações capitalistas. Coloca também que a instituição escolar carregará ao longo da história os resquícios de sua origem, contribuindo para a manutenção da sociedade mercantilista. A educação pensada neste modo de produção está ancorada na sustentação do trabalho mecânico e alienado, que garanta a dominação proletária. No entanto, para esse autor, a história dos trabalhadores pode ser desenhada por eles e, enquanto sujeitos desta, a educação enquanto elemento libertador consiste em um campo de possibilidades. “A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como *prática transformadora*” (MÉZÁROS, 2008, p.24).

Quase cem anos após Condorcet aventar sobre o ensino primário público, universal, laico e gratuito, a burguesia manteve a reserva do ensino separado do trabalho para seus filhos. Para Castel (2011), o direito à educação não se traduziu em igualdade de oportunidade para acessá-la. A lógica do ensino burguês forjou aos operários e camponeses que sendo livres poderiam ascender todos os bens culturais, sociais e econômicos produzidos em sociedade. No que se refere ao acesso aos meios educacionais públicos, a universalidade e a obrigatoriedade do ensino para as crianças de seis a doze anos não permitiu que estas deixassem as fábricas para estudar.

Os alunos que frequentam nossos liceus é o que está em condições de esperar até os 22 anos para ganhar a vida [...] uma instrução tão inacessível para as grandes massas que só podem beneficiar-se dela aqueles que absolutamente não tem de se incomodar com seu próprio sustento (VIAL apud PONCE, 1957, p. 146).

Para Ponce (1957), o anúncio da “Educação para todos” no início do século XIX, surge como intento de dosar de modo parcimonioso os estragos que a exploração da mão de obra infantil estava acarretando. O sofrimento causado pelas tarefas laborativas podiam rapidamente extinguir os explorados, já se registravam altos índices de mortes e também de suicídios infantis. Para preservar e garantir que se tornassem trabalhadores na fase adulta, hipocritamente passa a ser consagrado os direitos da infância, proibindo legalmente a exploração da mão de obra infantil, o que não significa que resultou no seu fim.

A burguesia só não deixou correr algumas lágrimas sobre a desgraçada causa da infância, como ainda responsabilizou “o abandono culpável dos pais” pelo ocorrido. Como se, antes de decidir-se a “proteger”, com leis nunca cumpridas, o amparo das crianças operárias, não tivesse sido essa mesma burguesia quem primeiro destruiu as antigas condições familiares! (PONCE, 1957, p.147).

A degradação das relações de trabalho estendeu-se para a dilaceração das relações familiares e estas foram isoladamente responsabilizadas pela exposição ao risco que as crianças estavam expostas. A dedicação familiar ao trabalho acumulou uma série de situações que, ao longo do tempo, foram se constituindo em barreiras para a superação da condição de explorado. Castel (2011) reflete que as famílias de origem popular são as mais espoliadas dos recursos capazes de manter e oferecer condições para que seus filhos acessem os estudos que poderiam romper com o ciclo de violações instaladas em gerações anteriores.

Ponce (1957, p.151) chama a atenção para a justificativa dos liberais sobre as crianças que não conseguem permanecer na escola, afirmando que a escola burguesa é capaz de oferecer instrução para todos, no entanto, “ela apenas elimina os incapazes de receber instrução”. Todavia, não assume que as crianças que não conseguem permanecer na escola, invariavelmente, são aquelas que o sistema capitalista empurra para exercer funções laborais para contribuir com o sustento familiar, ou aquelas que não permanecem junto aos pais por estes desempenhar jornadas longas de trabalho. Para livrar-se da responsabilidade, atribui o fracasso às famílias ou aos programas e métodos escolares.

Mészáros (2008, p. 29-30) denuncia as limitadas considerações de Adam Smith quando este isenta o modo de produção capitalista de consequências advindas pela acumulação e atribui responsabilidade moral aos trabalhadores:

[...] a “séria atenção” advogada por Adam Smith significa realmente muito pouco, se é que tem algum significado. Pois este arguto observador das condições da Inglaterra sob o avanço triunfante do “espírito comercial” não encontra outra solução a não ser uma denúncia moralizadora dos *efeitos* degradantes das forças ocultas, culpando os próprios trabalhadores em vez do sistema que lhes impõe situação infeliz[...] até o discurso dessa grande figura do Iluminismo escocês é completamente incapaz de se dirigir as causas mas deve permanecer aprisionado no círculo vicioso dos *efeitos* condenado (MÉSZÁROS, 2008, p. 29-30).

O reconhecimento dos direitos sociais de algum modo denuncia as incoerências do sistema capitalista, em que o Estado é levado a assumir algumas demandas para que a massa trabalhadora continue a existir em condições de produção e reprodução da vida. No entanto, a apropriação desses direitos em favorecimento da luta dos trabalhadores pode indicar um caminho de contestação ao que está posto. Nesta sociabilidade, é necessário utilizar-se dos artificios utilizados pela classe dominante para a classe trabalhadora conseguir manter-se e também provocar mudanças.

Mészáros (2008, p.26) chama atenção ao destacar que mesmo as mudanças provocadas pelo movimento operário e camponês que incidiram modificações na política educacional, deram-se no âmbito de pequenas reformas que permitiam “remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida, sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados”.

No entanto, essas mudanças, apesar de significativas, são lentas e gradativas. Castel (2011), ao analisar o processo de discriminação dos jovens no século XVIII, entende que a escola, mesmo não excluindo, desenvolve processos que impedem alguns jovens de se integrarem, principalmente, os imigrantes ou pobres. Uma quantidade considerável deixa o sistema escolar para dedicar-se exclusivamente ao trabalho, o que vai acarretar no tão logo desemprego. O resultado, segundo o autor, são as menores remunerações e o desemprego, pois mesmo as funções que exigem pouca instrução, devido à grande oferta de mão-de-obra, tem contratado os que tem mais êxitos nos estudos; “desgraça aos vencidos pela ordem escolar” (CASTEL, 2011, p.49).

Ponce (1957) analisa que a escola primária, pensada pelos burgueses, traz um dano sério à classe proletária pois, segundo ele, a ideologia transmitida afasta os poucos filhos dos operários que conseguem frequentar de sua origem.

Mediante um ensino habilmente dirigido e continuado, ela os leva a compreender a sua “superioridade” em relação aos seus pais e faz com que se esqueçam ou se envergonhem da sua origem modesta. Formar uma *aristocracia operária, arrivista e dedicada* é uma das intenções mais claras do ensino popular dentro da burguesia (PONCE, 1957, p.152).

Tanto para Ponce (1957) quanto para Mészáros (2008), a educação institucional proporcionada pelo Estado sempre esteve e se manteve ao dispor da classe dominante; apontam que a política educacional não é um campo para revoluções, mas reconhecem as transformações que ocorreram, muitas delas provocadas pela classe trabalhadora. As reformas educacionais evidenciam o processo de modificação, mas não foram (e talvez nunca serão) capazes de representar unicamente os interesses da classe trabalhadora. Contudo, as reformas educacionais motivadas pela luta dos trabalhadores tem permitido questionar este espaço enquanto apenas interesse burguês, imprimindo demandas populares ao universo da política educacional.

Esta perspectiva revela-se no interior das escolas; das escolas, assim como das políticas educacionais, marcadas pela disputa de interesses, intencionalidades, projetos políticos e por relações de poder.

Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob o semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera causalidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modelos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização de trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessárias, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p.9-10).

A escola é o chão das políticas educacionais porque todo o debate que se faz a partir dos desdobramentos legais e pedagógicos terá a escola como espaço de efetivação do direito através do acesso, permanência e dos processos educativos. Mas escola é a instituição onde se encontrarão, contraditoriamente, processos institucionais de inclusão perversa e que a partir desta concepção, é o espaço onde os sujeitos educandos e educadores manifestam-se e produzem resistências.

Para Dubet (2003) o processo de inclusão da classe trabalhadora no universo escolar tem revelado uma “vontade de interrogação inigualada” sobre a forma como tem se dado, revelando intensas marcas da desigualdade social que se reproduz na escola. Assim, segundo Dubet (2003, p.39) as expectativas que foram nutridas nas famílias sobre as possibilidades que o ingresso escolar pode trazer, apresentam-se incongruentes com o projeto de escola, causando uma crise de legitimidade o que tem ocasionado “mutações no sistema escolar”. Os estudantes que não se adaptam à forma de escolarização proposta, reagem diversamente ao que é proposto, seja pelo abandono, pelo modo como se comportam, ou pela suposta ausência de interesse, o que traz à tona a contradição entre o que a escola é, e o que

deveria ser. Neste meandro, tanto a presença quanto a ausência dos estudantes tem levado a escola a se rever. A resistência dos estudantes para Dubet (2003) é um indicador para a transformação da escola.

Os adolescentes, neste sentido, não são apenas os sujeitos do direito, como também os sujeitos que participam direta ou indiretamente da socialização do conhecimento. São eles que, ao acessarem ou recusarem a permanência, evidenciam a fragilidade ou a potencialidade da democratização do ensino e, assim, são sujeitos ativos nos processos sociais.

Até como pacientes, vítimas de tantos processos sociais e políticos são obrigados a reagir, a se afirmar ativos. Até nas indisciplinas nas ruas e nas escolas se mostram não passivos, mas sujeitos ativos, afirmativos. Até para reagir às violências e à precariedade de seu viver, sobreviver têm de ser ativos, sujeitos de decisões, ações de intervenção. A visão de infância, adolescência e juventude como sujeitos ativos, afirmativos se contrapõe a visão de *ins-fans*, sem fala, sem pensamento, imaturos, logo mero objeto ou destinatários de nossas políticas, intervenções e propostas compensatórias de carências (ARROYO, 2011, p.248).

Deste modo, de acordo com Arroyo (2006, p.54), os adolescentes experimentam formas diferentes de inserção nas propostas curriculares e os olhares sobre eles tem assumido diferentes delineados, no entanto, o reconhecimento da condição de sujeito é um elemento central para o desenho da política educacional:

Os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo. Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político.

O movimento no campo político pelo direito à educação faz da escola um campo de controvérsia e contestação, um espaço de reprodução, mas também de produção, e neste terreno os estudantes travam uma relação intensa de negação e resistência.

Acima de tudo, faz-se fundamental reconhecer os espaços e as formas de pronunciamento e audiência para suas vozes, respeitando-os como sujeitos epistêmicos, sociais, políticos e culturais, portanto, sujeitos da escola e do currículo (AMARAL, 2010, p.33)

O acesso à escola configura-se como algo que foi negado e que gradativamente vai sendo ocupado por novos saberes que historicamente não tiveram seu lugar. Para Arroyo (2011, p.370), só será compreendido o valor que a escola representa caso seja entendida a história de segregação que sua constituição perpassou; deste modo, a escola pode equivaler a “passagem para outros lugares sociais”.

Numa perspectiva de reconhecimento da condição de sujeitos de direitos sob a regência da Proteção Integral, a escola pública pode se reconhecer e ser reconhecida como instituição inserida numa política de educação pública no Brasil que se constitui enquanto espaço de direito, vindo a integrar-se, efetivamente, na perspectiva de proteção integral assegurada pelo ECA.

## 5 ANÁLISE: O LUGAR DA ESCOLA NA NARRATIVA DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO

*“Ficamos em silêncio quando roubam a merenda das crianças e  
Gritamos quando elas nos furtam no recreio.  
Tem aula vaga em nossos corações.”*  
Sérgio Vaz

Discutir a relação do adolescente com a escola principalmente após apresentar a gênese da política educacional e as políticas desenvolvidas para o atendimento do adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, requer certo cuidado para não resultar em ponderações maniqueístas, em que ou se atribui à educação escolar um objetivo muito além de sua capacidade, ou a refuta de modo a negar qualquer contribuição a estes adolescentes. Este estudo focará a relação entre a unidade escolar e os adolescentes, fundamentalmente a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados. Nosso pressuposto é de que, ao referenciar o foco sobre a escola, a análise refletirá, indiretamente, aos sistemas educacionais e ao papel do Estado, ainda que esses últimos não se apresentem como recorte direto da pesquisa realizada.

As falas dos adolescentes esclarecem que, apesar de tortuosa, existe uma relação entre eles e a escola que transita pela indagação, a busca do reconhecimento de sua identidade social, e que é atravessada por relações de afeto e hostilidade e, a observância desta intranquilidade permite repensar e questionar o que está instituído.

### 5.1 APRESENTANDO OS SUJEITOS

*“A voz ecoa sós mas ninguém responde Miséria soa como pilhéria  
Pra quem tem a barriga cheia, piada séria Fadiga pra nós, pra eles férias”*  
Emicida

Faz-se fundamental, portanto, apresentar e caracterizar os quatro sujeitos entrevistados esclarecendo que os nomes utilizados para caracterizá-los foram escolhidos por eles. Foram realizadas entrevistas com quatro adolescentes.

Os agendamentos das entrevistas respeitou o movimento dos adolescentes e, com alguns realizou-se diversos encontros, com outros apenas um. Optou-se por um roteiro prévio que com cada adolescente tomou um curso diferenciado, porém, com o mesmo direcionamento.

**‘PEREIRA’**. O Pereira (como ele escolheu ser identificado) é um dos adolescentes que estava no grupo formado a partir dos critérios preestabelecidos<sup>39</sup>. Foi convidado a participar da pesquisa e aceitou. É um garoto de olhar disperso e semblante entristecido, seu acanhamento deixou dúvida se se tratava apenas de timidez ou se o convite para participar do estudo foi entendido por ele como uma obrigatoriedade no cumprimento da medida socioeducativa.

Havia um certo interesse de sua parte em falar, mas este estava acompanhado de uma atmosfera receosa que não conseguia disfarçar e também uma certa desconfiança. Mesmo assim, quis seguir e iniciou quase que se desculpando, dizendo que não era a melhor pessoa para falar da escola. Algo que chamou atenção neste garoto foi o aspecto triste, desacreditado que ele carregava. Durante a conversa houve vários silêncios. Falar da escola parecia efêmero, mas os episódios que ele relatava o remetia a outras situações que envolvia familiares e amigos e o deixava modificado. Deixou a escola perto dos dez anos de idade, antes disso já conhecia o tráfico; ficou cerca de cinco anos sem frequentar a escola. Com certa resignação, falou que a vida dele não fazia sentido, que tanto faz, depois disso não conseguiu mais falar, e finalizou: “já está chapando<sup>40</sup>”.

O recado foi entendido e a entrevista encerrou-se. A escola em si não faz muita propagação em seu discurso, no entanto faz mediações incômodas, principalmente quando relacionada à família e ao ato infracional.

**‘BOY’**. Boy está quase terminando o cumprimento da medida socioeducativa, não tem participado das atividades no CREAS 2 por que está trabalhando em um restaurante. No dia da entrevista era sua folga e foi até o CREAS 2 para rever os amigos que participariam da oficina de hip hop que ele também fazia parte e para participar da pesquisa; ele foi informado pela a técnica de referência sobre a pesquisa e solicitou participar. Segundo ele, gostaria de ajudar. Sua primeira frase sobre escola: “pra mim, escola é tipo uma segunda prisão”.

Comunicativo e com semblante mais leve, sorridente, relata com orgulho que sua vida está mudando. Informa que agora ele tem um trabalho, que pretende voltar a estudar e elege o rap como importante fonte de conhecimento; falou sobre como é a vida da periferia e sua relação com sua família. Pelo seu relato, sua família de origem humilde sempre foi cuidada e sustentada pela mãe, e devido a carga de responsabilidade passava muitas horas do

---

<sup>39</sup> Conforme caracterizado na Introdução desse trabalho, inicialmente foi traçado alguns critérios de escolha dos adolescentes que participariam da pesquisa, no entanto decorrida algumas situações já apresentadas estes critérios foram revistos. Pereira é o único adolescente que foi convidado a participar da pesquisa, os outros três se prontificaram espontaneamente a participar.

<sup>40</sup> Para os adolescentes a expressão “tá chapando” significa que estão saturados do assunto.

dia longe de casa. Em nenhum momento expressou raiva, questionamento ou indiferença a respeito da mãe, ao contrário, demonstrava orgulho por tudo que ela fez por ele e seus irmãos. Sobre o pai, disse que tem pouca lembrança dele em sua casa.

Apesar de expressar clareza sobre a discriminação que os meninos da periferia sofrem, inclusive no ambiente escolar, relatou algumas situações que viveu; disse que não estudar foi uma escolha dele e que se arrepende, mas pretende reverter isso.

‘NINA’. Uma menina doce e meiga, mas que quando está cantando rap demonstra uma firmeza inimaginável para um ser tão delicado; do mesmo jeito que às vezes se enfurece quando fala dos desagradados que vivencia na escola. Define-se como questionadora. Viveu boa parte de sua vida em uma cidade pequena no interior do Paraná e lá nunca havia reprovado. Seus pais mudaram-se para Londrina e junto com a mudança de cidade mudou também seu rendimento escolar. Segundo ela, aqui em Londrina o sistema é diferente, ela não se sente parte da escola e acha que os professores não ligam para os alunos. Só estudou em duas escolas durante sua vida toda, uma no outro município e outra aqui em Londrina. Lá nunca reprovou, disse que era uma boa aluna, aqui acumula três retenções no nono ano e diz que está desanimada.

‘PIGMEU’. Com um português muito claro, usando poucas gírias e conversando sorrindo, Pigmeu diz que não gosta de estudar. Que escola não é para ele. No entanto, no desenrolar das conversas, fica claro que o que ele não gosta é de estudar na escola, pois é conhecedor de muitos assuntos. Com muita humildade diz que sabe pouca coisa, e que não soube aproveitar dos momentos que esteve na escola. Ainda não tem interesse em voltar a frequentar a escola. Recorda-se com carinho e entusiasmo das amizades feitas na escola e com tristeza de todas as vezes que precisou trocar de escola por causa das mudanças de cidade junto aos pais. Não deixa de dizer que aprontou muito na escola e que foi expulso várias vezes.

## 5.2 A ESCOLA E SEUS LUGARES NA NARRATIVA DOS SUJEITOS

*“As vez falo do que vivi pro cêis parece mentira  
No meio dos furo, é saca, tanta jura fraca, vida dura opaca  
Eu sei, provei da dor mais dura eu chorei rente à maca  
Conto triste de quebrada”*  
Emicida

A escola representa um campo de complexidade e contradição, fruto da sociedade antagonica que ora se configura enquanto espaço de afirmação e outra como recinto de negativas. No discurso dos adolescentes este traço é constante e revela a todo tempo que o

percurso escolar movimenta-se por lugares diversos, porém, interpostos entre si e que adquire significados e significâncias múltiplas.

As vozes dos adolescentes ouvidos nas entrevistas realizadas dão conta de mostrar que a relação com a escola é marcada por tensões num terreno complexo em que timidamente eles iniciam dizendo que não tem muito a contribuir pois estão distantes. No entanto, quando começam a falar, fazem muitos apontamentos que evidenciam a existência uma relação complexa e contraditória que oscila entre negação e afirmação sobre a escola. O descrédito na importância de seus relatos sobre o assunto revela a reminiscência que historicamente foi construída e ainda é reproduzida, mas que também é questionada.

Pereira: Eu não estudei muito né, eu estudei até a quinta, eu não posso contar como que os alunos podem contar, que estudou mais do que eu né, mas nós tá aí né, eu estudei até a quinta, to estudando ainda.

O reconhecimento do direito à educação que, por muito tempo foi negado ou ofertado distintamente através dos Reformatórios às crianças e aos adolescentes da classe trabalhadora, hoje, após muita luta, apresenta em sua configuração importantes transformações, mas guarda certo paralelo com o passado. O reconhecimento do direito à educação para todos está muito distante de se traduzir em uma realidade de fato, no entanto a democratização do ensino reconhece todos enquanto público, enquanto sujeitos de direito.

Para Martins (2008, p.32), o título de excluído<sup>41</sup> nega a “*virtualidade da transformação*”, a condição de excluído tira a condição de sujeito, de agente de luta e de transformação. Neste sentido, mesmo carregando os resquícios de um passado de negação e não reconhecendo inicialmente a importância de suas considerações e indagações, hoje os adolescentes falam sobre a escola, que independentemente de estarem ou não matriculados no momento das entrevistas, eles fazem parte do público que a escola deve abarcar.

O lugar da escola na vida destes adolescentes não é ocupado pela indiferença, o nexos de amor e ódio que se estabelece só foi possível ser tecido pelo fato de serem reconhecidos como sujeitos de direito e, por algum dia, terem passado por esta instituição; paradoxalmente é o episódio de ter estado que permite negá-la, afirmá-la ou questioná-la. Ao mesmo tempo, outros atravessamentos marcam esta passagem, mostrando um contexto dialético com inúmeras determinações e influências de fatores internos e externos ao ambiente escolar.

---

<sup>41</sup> Para Martins (2008) o conceito de “*exclusão social*” pode ser funcional para abrandar as contradições sociais, para o autor a sociedade capitalista cria formas desumanizadas de participação social, definida por ele de inclusão perversa.

É nesta perspectiva de sujeitos que carregam a “*virtualidade da transformação*” e como “*portadores de possibilidades históricas*” (MARTINS, 2008, p.32) que os adolescentes foram intencionalmente escolhidos nesta pesquisa enquanto os porta vozes para dizerem da relação que estabelecem com a escola. Neste sentido, não foi utilizado como critério obrigatório estar frequentando a escola, pois não é a matrícula ou a frequência escolar que os legitimam a falar sobre esta relação, mas é a condição afirmada em lei de ser estudante, ativamente matriculado ou na condição de evadido.

Na tentativa de demonstrar o conteúdo coletado nas entrevistas serão estabelecidos três eixos de análise que apresentarão a escola e os lugares que ela ocupa no relato dos adolescentes: lugar do direito, lugar da resistência e lugar do re-conhecimento. Apesar de separados, a escola e seus lugares possuem intrínseca fusão entre si; a divisão será adotada somente para fins didáticos, o que não é isento de dificuldade, uma vez que dividir o que está amalgamado não representa algo simples. Deste modo, busca-se compreender que a escola é um lugar só, onde todas essas dimensões acontecem simultânea e contraditoriamente juntas.

### 5.3 ESCOLA: LUGAR DO DIREITO

*“Eu rodo o mundo, mas eu volto (...)  
Pros moleque que sonha com isso, é nós  
Desde o começo a minha sugestão  
É ser, papel, caneta e coração”  
Emicida*

A antítese do direito é a violação. A presença do direito possui relação direta com a tentativa de romper ou impedir que uma violação instale-se. A necessidade de garantir legalmente revela que uma força maior terá que atuar para possibilitar ou impedir que algo aconteça. A garantia legal ao direito à educação no campo da Proteção Social indica a obrigatoriedade do Estado em assegurar que todas as crianças e adolescentes possam usufruir de condições objetivas para frequentar a escola. A educação no rol de políticas sociais no campo da Proteção Social para crianças e adolescentes obriga-se a asseverar outras garantias que os situem na esfera de sujeitos do direito ao conhecimento e ao reconhecimento das/nas relações de desigualdade e lutas que a sociedade desenvolve. Assim, o acesso à escola deve possibilitar processos educativos que torne real à formação e o desenvolvimento humano.

A universalização da educação escolar promulgada na Constituição Federal Brasileira de 1988 ainda não se faz enquanto uma realidade; o Artigo 205 reconhece a educação enquanto um direito de todos e dever do Estado e o Artigo 208, Inciso I apresenta a garantia da oferta inclusive para aqueles que não frequentaram quando na infância e adolescência. Destaca-se que o Inciso II que garantia a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” foi modificado pela Emenda Constitucional nº14 de 1996 e passou a ser a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Em 2009, a Lei 12.061 entrou em vigor e alterou o Inciso II do Artigo 4º e o Inciso VI do Art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020 estabelece como meta atingir pelo menos 85% dos adolescentes entre 15 a 17 anos em matrículas no ensino médio.

Desde que iniciou a discussão do SINASE em 2006 e, após virar Lei em 2012, tem se discutido e afirmado e “reconhecido a educação como estruturante do sistema socioeducativo” (BRASIL, 2013)<sup>42</sup>, no entanto, o próprio documento emitido pelo Ministério da Educação, apresenta o diagnóstico elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial que aponta para as dificuldades reais existentes para se garantir o acesso e permanência escolar aos adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade, aos egressos, da mesma forma para os que estão em cumprimento em meio aberto. As dificuldades elencadas vão desde a dificuldade em efetuar a matrícula, questões relacionadas aos registros documentais no que se refere ao sigilo das informações, até a ausência de uma modalidade educacional que contemple as especificidades destes adolescentes. Neste último ponto, o diagnóstico afirma que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>43</sup> é inaplicável para os adolescentes. Mesmo considerada inadequada, é uma prática recorrente, uma vez que, dos quatro adolescentes entrevistados, dois já estavam estudando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e uma manifesta seu desejo em matricular-se nessa modalidade caso tenha mais uma reprovação.

---

<sup>42</sup> Ministério da Educação, nota técnica nº38/2013 – CGDH/DPEDHU/SECADI/MEC

<sup>43</sup> Faz-se importante destacar que, no ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação, por meio da sua Resolução n. 03/2010 (que estabelece as Diretrizes Operacionais para a EJA) regulamenta a idade mínima de 15 anos para matrícula na EJA – primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, o que determinou o acolhimento de adolescentes em situação de defasagem idade-série nessa modalidade. Apesar deste não ser o foco desta pesquisa, é fundamental destacarmos a existência de um debate intenso no Brasil sobre essa realidade, uma vez que a modalidade voltada para Jovens e Adultos passou a receber adolescentes, muitos deles, principalmente os que apresentam conflitos no ambiente escolar.

Nina: Igual eu falei, se eu reprovar mais esse ano eu vou fazer supletivo<sup>44</sup>, porque eu tenho que terminar, ano que vem eu já faço 17, vou ficar no nono.

O democratização ao acesso não resulta em condições efetivas de permanência e o percurso formativo escolar de muitos adolescentes é marcado por diversas retenções e interrupções. No entanto, Andrade e Neto (2007, p.58) chamam atenção para a desigualdade que existe entre determinados grupos sociais, indicando que a trajetória irregular é mais acentuada entre os adolescentes pertencentes à classe social menos favorecida economicamente: “o que parece estar dado, como um direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos – não reflete necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros.”

Pesquisadora: E qual foi a primeira vez que você lembra que você parou de estudar?

Pereira: Uns oito anos atrás.

Pesquisadora: Você tinha quantos anos?

Pereira: Dez.

Boy: Pra mim, faz muito tempo que eu não vou pra escola hein.

A longa interrupção na trajetória escolar de Pereira e Boy guardam similaridades com a realidade de muitos adolescentes. O último censo do IBGE<sup>45</sup> de 2010 mostra que 5.668.700 pessoas entre 10 a 19 anos também não frequentavam a escola no momento da contagem, mas já haviam frequentado<sup>46</sup>; este último dado revela que o acesso à escola não se reverte em permanência. Outro dado revela que o índice de analfabetismo entre adolescentes de 10 a 13 anos era de 3,9%, entre os de 14 a 15 anos era 2,0% e entre os de 16 a 17 anos o índice era de 1,8%. Os dois dados apresentados evidenciam que a universalização da educação não está se convertendo em direito para muitos adolescentes.

A interrupção na frequência escolar ocorreu quando Pereira ainda era criança e, de acordo com seu relato, ficou mais de cinco anos sem estudar; a primeira tentativa de retornar deu-se quando foi apreendido pela prática de ato infracional. Durante o tempo de apreensão frequentou a escola dentro da unidade de internação e quando saiu, obteve medida protetiva de retorno escolar obrigatório e, neste caso, esta medida teve caráter reparativo, com intenção de ressarcir o que lhe foi negado anteriormente.

---

<sup>44</sup> Importante informar que a expressão “supletivo” foi suprimida a partir da LDB de 1996 com o reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica no Brasil. Ainda assim, tornou-se uma linguagem habitual referir-se à essa modalidade de forma estereotipada como supletivo indicando que pode ser uma oferta curta e aligeirada. (BRASIL, 2000).

<sup>45</sup> SIDRA, <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3741&z=t&o=1&i=P>, Tabela 3741.

<sup>46</sup> SIDRA, Idem, Tabela 3335.

Porém, a determinação judicial não assegurou que Pereira permanecesse, tão pouco avançasse no ano letivo, pois, desde os dez anos ele está estacionado no sexto ano, antes denominado de quinta série. O contrassenso é que ele só se torna alcançável pela política de educação quando ocorre a privação de liberdade, durante ou depois dela, evidenciando que, o que reaproxima a escola ao adolescente é a apreensão pelo ato infracional cometido. A medida protetiva enquanto direito à Proteção Social não pode ter a prática do ato infracional como elo principal para a extensão ao direito à educação, mesmo porque, como consta no relato do adolescente, esta ligação seja um tanto quanto frágil.

Pesquisadora E depois quando que você voltou a estudar?

Pereira: Depois que eu fui preso, daí eu fui pro educandário<sup>47</sup>, aí depois eu saí.

Pesquisadora E lá no educandário você estudou?

Pereira: Estudei.

O ensino fundamental, médio e técnico-profissional vem compondo o cumprimento da medida socioeducativa para adolescentes que cometem ato infracional desde as primeiras ações estatais públicas, no início da Segunda República brasileira. Como foi apresentado desde as Casas de Reforma até a garantia ao direito à educação assegurado na Constituição Federal de 1988, tem se acreditado que as medidas educacionais executadas pela Política de Educação podem contribuir para que os adolescentes abandonem a prática dos atos ilegais.

A obrigatoriedade do retorno escolar como componente da medida socioeducativa não é evidente para todos os adolescentes entrevistados. Boy e Pereira apontam de modo mais explícito essa obrigatoriedade.

Pesquisadora: E alguma vez da sua medida socioeducativa foi determinado que você era obrigado a voltar a estudar?

Boy: Falaram sim que eu tinha que estudar, aí eu voltei a estudar.

Pesquisadora: E você conseguir vaga fácil?

Boy: Consegui. É por causa que também era supletivo que eu fui fazer já com 16 anos.

Pesquisadora: E você ficou quanto tempo?

Boy: Eu acho que fiquei mais ou menos uns, sei lá, uns seis meses.

Pesquisadora: Você saiu tendo que voltar a estudar?

Pereira: Sim... eu saí de outro negócio, tipo uma semiliberdade, eles que colocou eu na escola, daí eu voltei para escola.

Pesquisadora Qual escola?

---

<sup>47</sup> Até o ano de 2007 as Unidades de Internação para cumprimento de medida socioeducativa no Paraná recebia o nome de Educandário era administrada pelo Instituto de Ação Social do Paraná (IASP). Depois passou a ser denominado de Centro de Socioeducação, hoje está sob a responsabilidade da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Até os dias atuais muitas pessoas ainda se refere às unidades como Educandários.

Pereira: Ali no CEEBJA<sup>48</sup>.  
 Pesquisadora: E como está?  
 Pereira: To indo toda quarta.

A inserção dos adolescentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem sido uma das estratégias que a Política Educacional tem apresentado para se cumprir a obrigatoriedade do retorno escolar no Brasil. Destaca-se que se faz premente a discussão a respeito deste subterfúgio, pois muitas vezes esta modalidade educativa acaba sendo a única alternativa para muitos adolescentes, pois não existe ainda no estado do Paraná e no Brasil uma proposta de atendimento educacional coerente com as necessidades dos adolescentes, sobretudo aos que cumprem medida socioeducativa.

A trajetória irregular marca a vida escolar dos adolescentes entrevistados, uma vez que, dos quatro sujeitos, três passaram por várias interrupções, e a garota Nina, teve uma mudança de cidade que ocasionou mudança de escola e, a partir de então, três retenções no nono ano.

Pesquisadora Por quantas escolas você já passou?  
 Pigmeu: Umas seis.

Pesquisadora Em quantas você estudou?  
 Pereira: quatro e agora to estudando no CEEBJA.

Pesquisadora: Você estudou em uma única escola a vida toda?  
 Boy: vichhh... não, estudei em um monte.

As interrupções, as reprovações e retenções podem gerar nos adolescentes certo incômodo, provocando a crença de que a escola não serve para eles, expressada verbalmente em diversos momentos nas entrevistas.

Pesquisadora: Quantas vezes você parou de estudar?  
 Pigmeu: Parei acho que umas duas, não, na verdade eu reprovei mais, daí quando eu parei acho que umas duas vezes.  
 Pesquisadora: Você tinha quantos anos a primeira vez?  
 Pigmeu: Quinze.  
 Pesquisadora: Você lembra o motivo?  
 Pigmeu: Por ter reprovado demais e ter mudado muito de cidade.

Pereira: Na verdade, na verdade eu não gostava não, mas tinha que ir, senão o pai brigava, e aí tinha que ir, ai deu no que deu (grifo da autora).

---

<sup>48</sup> CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos são escolas públicas vinculadas à Rede Estadual de Educação do Paraná especificamente para atender jovens e adultos e, desde o ano de 2010, também adolescentes com, no mínimo, 15 anos.

No trecho em destaque, o adolescente Pereira demonstra não corresponder às expectativas que lhes foram depositadas, inicialmente pela família na figura do pai. Em seu discurso ele faz menção às confusões com professores e outros educandos que colecionou nos período de permanência.

Neste “deu no que deu” está também contido uma certa decepção, um constrangimento, os adolescentes carregam consigo a ideia construída coletivamente de que através da educação escolar os caminhos trilhados serão melhores sucedidos, e ao passo que não conseguem usufruir deste direito se culpam individualmente por isso, avaliando que suas vidas seguiram o curso que seguiram devido quase que exclusivamente devido ao pouco empenho nos estudos.

Pesquisadora: E por que você parou?

Pereira: Por causa que eu não queria mais estudar, ir pra escola pra bagunçar, melhor ficar em casa.

Boy: Parei de estudar por que eu quis.

Pesquisadora: Você acha que o fato de ter deixado de estudar foi só responsabilidade sua?

Boy: Sim. Eu acho que quem quiser estudar estudar, mas também tem uns que tem uma grande dificuldade.

Pesquisadora: Se você quisesse dava pra continuar?

Boy: Uhum. Mas eu vou estudar de novo.

Para Tunes (2011) é criado nas crianças, adolescentes e igualmente em suas famílias, a expectativa de que a educação formal pode contribuir para a participação social e inserção profissional, contudo, a autora afirma que a organização da escola não tem colaborado para que os adolescentes permaneçam neste espaço e que, por esta e outras contingências, a obrigatoriedade escolar que a lei prevê se torna quase inviável para alguns.

Pesquisadora: Para você, o que a escola representou?

Pigmeu: Você tem que estudar pra ser alguém na vida.

Pesquisadora: Quando fala em escola, o que vem à sua cabeça?

Pereira: O que vem na minha cabeça é que eu acho bom estudar né, pra poder ser alguém na vida.

A expressão “ser alguém na vida” possui relação entre desempenho escolar e outras oportunidades na vida e quando os adolescentes não se reconhecem enquanto capazes de suprir as exigências escolares, logo enxergam que seu futuro pode estar comprometido e o “ser alguém na vida” pode ser algo muito mais distante. Essa expressão “ser alguém na vida” em nossa sociedade está relacionada com a obtenção de recursos financeiros e de sucesso no trabalho, nos moldes do trabalhador obediente, ordeiro, cristão e de boa aparência.

Pesquisadora Quais benefícios o estudo pode te trazer?

Pereira: Nenhum.

Pesquisadora Por que?

Pereira: Pra mim nenhum.

O relato dos adolescentes atribuindo ao acesso à educação a esperança de um futuro promissor, de acordo com Tunes (2011) e Silva (2011), representa um mito que já foi discutido e refutado por muitos autores, porém, ainda está presente no ideário social de que “o caminho ‘dourado’ para o futuro digno é a escola” (TUNES, 2011, p.21). Quando questionados se todas as pessoas que estudam conseguem alguma coisa, respondem que ‘sim’ e este retorno tem sempre tom de algo positivo.

Boy: Eu acho que sim, a maioria, a maioria consegue sim, mas tem alguns também que tem que fazer faculdade e pa.

Nina: Eu vou para a escola porque minha mãe me obriga, ela quer que tenha um futuro melhor que o dela.

Nesta perspectiva de se assegurar na escola, os adolescentes apresentam em suas falas a presença da família, seja pela cobrança dos pais para que se mantenham na escola, seja na responsabilização dos mesmos por não ter encontrado neles o apoio que precisavam para se manter. De alguma forma, os pais reconhecem a importância dos filhos acessarem a escola, no entanto, não conseguem garantir que permaneçam. Muitos pais, e parte dos familiares dos adolescentes, não passaram pela escola ou tiveram sua trajetória interrompida precocemente e, deste modo, o desejo é que os filhos usufruam do que lhes foi negado; mas, constata-se que não possuem repertório e nem condições objetivas para apoiar os filhos nesta empreitada.

Boy: É porque como minha mãe ia trabalhar e ela não tinha tempo de ficar falando “vai pra escola, vai pra escola”, não tinha como cobrar e meu pai, ele morava longe e raramente que ele ia em casa, quase nunca, eu contei nos dedos, foi duas vezes lá, aí então não tinha ninguém pra ficar falando “vai pra escola”, eu mesmo que me arrumava e ia. Eu morava numa favela, minha mãe ia trabalhar umas sete horas da manhã e voltava umas nove da noite. Eu ia estudar de tarde, mas ficava de manhã e à noite na rua, eu era bem pequenininho, e o que tinha pra mim fazer?

Nina: Então, eu vou dois dias por semana, três dias, até hoje eu não fui uma semana completa mesmo assim, eu não consigo ir cedo, já falei que eu não consigo, nossa, eu falei pra minha mãe, acho que faz um mês que eu não vou pra escola, nenhum dia, nenhum dia mesmo, e outra, se minha mãe me bater por causa disso, vou falar, nossa, sei lá o que eu vou fazer.

Pesquisadora: Sua mãe te obriga a ir?

Nina: Ela obriga eu a ir.

Nina: Eu ainda não to bem, mas eu acho que se ela [mãe], se eu tivesse uma força, tipo, ela não tá na casa, ela sai três horas da manhã pra ir trabalhar, se ela tivesse em casa de noite, ela ia me dar uma força, tipo, e eu ia conseguir ir para escola.

Pigmeu: Um pouco é culpa dos meus pais também que mudavam muito de cidade, jogavam eu pra lá e pra cá.

A necessidade de manter a subsistência dos filhos faz com que os pais ou responsáveis tenham que ficar muitas horas fora de casa para trabalhar. As crianças e os adolescentes além de permanecerem sozinhos ou na rua, precisam assumir desde muito cedo o auto cuidado, o que demonstra que a violação do direito à educação tem como transversalidade a negação de outros direitos, como por exemplo, à convivência familiar e comunitária, à saúde, à moradia em local adequado e seguro e ao necessário para a sobrevivência de qualquer pessoa.

Nina: Porque eu tenho déficit de atenção e eles [se refere à escola] acham isso normal nesse colégio, eu não acho isso normal.

Pesquisadora: Você toma remédio pra isso?

Nina: Não. Minha mãe também nunca tentou me ajudar nessas partes, eu sou bem sozinha na minha vida.

A cobrança pela presença dos pais não vem só dos adolescentes, a sociedade e os operadores das políticas sociais também fazem este chamamento, por vezes, acusando-os de negligência, no entanto, esta análise não pode ser realizada suspensa do contexto social e econômico que se apresenta. A negligência, neste caso, não se localiza na ação dos pais que se ausentam para trabalhar ou que mudam de cidade buscando alguma oportunidade. A negligência repousa no Estado, por vezes inercial diante do quadro de desigualdade social instalado e que não consegue promover ações que desenvolvam, fortaleçam e que assegurem que as famílias exerçam sua capacidade protetiva perante às crianças e adolescentes.

A ausência ou o baixo êxito escolar é quase que sinônimo de um futuro pouco promissor, principalmente para os adolescentes oriundos de famílias que, há muitas gerações, levam consigo as marcas mais intensas da desigualdade social.

Boy: da favela mesmo são poucos que se forma na escola assim, pa. Mas eu creio... Eu creio comigo assim que um pouco é falta de incentivo né mano, ou também não tem muita educação na escola assim, tipo, que deveria ter mesmo, tá ligado?

Sem muita expectativa e numa tentativa de negar o modo de vida precário de seus antecessores familiares, alguns adolescentes encontram na prática do ato infracional um jeito de mascarar a perversa realidade. Feffermann (2006, p.208-209) apoia-se na discussão de

Horkeimer e Adorno (1973) para explicar o tráfico de drogas como uma atividade inserida no mundo do trabalho, sendo que, para ela, esta atividade representa uma “inserção ilegal no mundo do trabalho”. Em sua análise, ela aponta que a medida que aumentam as taxas de desemprego, crescem os empregos informais e estes não estão contidos apenas na seara da legalidade e o tráfico de drogas torna-se um “perigoso e sedutor” campo de trabalho para muitos jovens. O adolescente Boy é contundente ao confirmar que o tráfico é de fato um trabalho para muitos adolescentes e, muitas vezes, uma das poucas alternativas para aqueles que carregam os estigmas pela vestimenta, pelo modo de falar, pelo lugar de moradia, e por ser regresso do sistema prisional:

Pesquisadora: E o tráfico para você, é considerado crime ou um trabalho?

Boy: Ah, se é louco, pra alguns é ganha pão né, por causa que o cara vai lá arrumar um trampo, ele não consegue porque tem uma tatuagem, porque ele fala estranho, fala diferente, porque ele tem gingado, igual eu falei pra você, aí os caras olham “não vou contratar esse aí não, ele é meio diferente”, aí também tem essa crise de emprego, que não tem emprego em lugar nenhum, eu já vi muita gente mano, muita gente que não tinha trampo, tinha filho e já entregou currículo nos lugares e não chamaram e conseguiram dinheiro no crime.

A equação não é linear, tão pouco determinadamente exata, não é somente pela ausência de êxito escolar satisfatório que os adolescentes iniciam a prática do ato infracional, nem que, todos que estão vivendo esta situação possuem baixo rendimento escolar, ou que todos que não tiveram ou que terão sucesso escolar ingressaram ou irão praticar ato infracional. A questão é que, associado a outros determinantes, a ausência ou a pouca perspectiva de um presente e um futuro melhor deixam alguns adolescentes propensos a cometer atos que infringem as leis.

O adolescente Pereira relata como começaram as interrupções escolares e como iniciou seu envolvimento com ato infracional, aos dez anos de idade e, a partir de então, sua fala vem acompanhada de um olhar vazio e expressão facial embrutecida, como se sua vida fosse perdendo o sentido.

Pesquisadora: A primeira vez que você parou de estudar, como é que estava sua vida?

Pereira: Eu entrei no tráfico, daí...

Pesquisadora: Antes disso ou depois?

Pereira: Eu parei de estudar já foi nisso aí, eu comecei um pouquinho antes, aí... Ficou mais difícil né, porque daí você entra no mundo e você não quer saber mais de nada, só quer saber de dinheiro, dinheiro...

Pesquisadora: E vinha dinheiro?

Pereira: Ah, vinha, ia, vinha, ia, tudo que vem fácil vai fácil. Falar pra você, to pouco me lixando pra minha vida.

Pesquisadora: Por que?

Pereira: Não tenho nada pra perder mais não. Já que to nessa vida aí mesmo, fazer o que?  
Pesquisadora: E desde quando que você pensa assim?  
Pereira: Desde quando eu entrei.  
Pesquisadora: Entrou aonde?  
Pereira: No crime.

A fala entristecida e resignada de Pereira revela a perda precoce da infância e, com ela, as expectativas de vida; o envolvimento com o ato infracional concorre com a permanência escolar, tanto no tempo dispensado para cada atividade, quanto à recompensa que cada um pode trazer. No tráfico ele ganha dinheiro e pode ter acesso àquilo que a família não pode lhe proporcionar, no entanto, a imaturidade típica da infância e do início da adolescência não permite a ele administrar o que recebe, de modo que o envolvimento com o ato infracional vai se intensificando para poder suprir seus desejos materiais, ao ponto de avaliar que desde que começou com a prática delituosa, sua vida perdeu o sentido. Este tipo de desilusão seria mais comum no relato de uma pessoa que, após muitos anos, desiludiu-se; estando ela no depoimento de um adolescente, representa a expressão mais contundente da violência. Tirar de uma criança a esperança de futuro ou fazê-la desacreditar de si mesma é a prova cabal que a preservação da infância ainda não se configura enquanto realidade para todos.

Pereira: Ah, só de estar vivo já ta bom.  
Pesquisadora: Só de estar vivo já está bom?  
Pereira: Uhum.

O adolescente Boy é um garoto com expressões mais esperançosas que Pereira, mais comunicativo, desenvolvido, porém, que carrega em sua história as marcas vivas que a desigualdade social é capaz de impor. A história não traz nenhum ineditismo, ao contrário, repete a de muitos, não começou e nem se findará nele. Em resumo, é a vida de um menino, que se define como favelado, criado por apenas sua mãe, com muitos irmãos e que, apesar de valorizar o esforço materno, possuiu seus próprios desejos, sendo o mais forte e mais enfático em seu relato o desejo de comer. Segundo ele, foi a vontade de comer coisas diferentes que o fez iniciar a prática do ato infracional, perto dos 13 anos. Com expressão de gratidão, afirma que a mãe nunca deixou faltar nada, sempre tinha tudo, tudo para ele é “arroz, feijão, afeto e ovo”. Porém, ele informa que queria comer coisas diferentes. Ironicamente, atualmente ele trabalha como ajudante em um restaurante. Ao falar sobre esta situação, diz que hoje pensa de outro modo e valoriza mais a escola e os estudos.

Pesquisadora: Por que agora você pensa diferente com relação a escola, sobre o estudo.

Boy: Ah, porque minha mãe é doméstica, aí eu penso que no crime eu ganhei dinheiro, só que... Eu comprava bagulho pra comer, mais assim tá ligado? Só que também não vira você ficar arriscando a vida por causa de dinheiro que... Ah, sei lá, não vira você ficar arriscando a vida assim não. Eu via minha mãe lá trabalhando todo dia, ganhando 30, 40 reais por dia trabalhando de doméstica, aí eu botei na mente assim mano, isso daqui não dá futuro não, e se eu tivesse estudado um pouco mais no passado eu acho que eu tava com um trampo um pouco melhor agora.

Pesquisadora E você consegue pensar o que te levou a entrar para o crime?

Boy: Sempre o dinheiro né mano, e por que? Por causa, lá em casa mesmo nunca faltava nada, arroz e feijão não faltava, aí batia um ovo e comia, só que também... aí no crime eu comprava coisa que eu queria comer.

A trajetória de Boy e Pereira carregam muitas marcas de violação de direitos que não se restringem a precariedade do acesso à educação, sendo esta apenas um reflexo das muitas violências vivenciadas. Ambos foram afetados de privações de ordem material e afetiva, no entanto, reservam percepções bem distintas com relação a perspectiva de futuro e o valor da vida; enquanto para Pereira a vida perdeu o sentido, Boy se vê em direção contrária e, para ele, “não vira” arriscar a sua vida.

Não dá para mensurar quais foram os elementos que determinaram expectativas de vida tão distintas nos adolescentes Pereira e Boy; a questão é que a Proteção Social na ordem dos direitos sociais tem a obrigação de preservar a vivência da infância e adolescência de modo a se comprometer com a formação humana, ter expectativa de vida digna e, deste modo, as políticas sociais devem antever aos fatores que os expõem aos riscos, possibilitando aos adolescentes outras conexões e possibilidades.

#### 5.4 ESCOLA: LUGAR DE RESISTÊNCIA

*“Não é só ver e julgar (tem que colar, tem)  
Tem que ser (tem que ser) pra se misturar  
Aí vai ver que é nois  
Que o rap é voz, que o reggae é voz e o samba  
Vai entender de nois, não só falar de nois  
Porque você com nois nem anda  
Emicida*

A educação projeta-se enquanto política social tendo uma história assinalada por disputas políticas nas quais os movimentos sociais travam lutas para garantir tanto o direito de ingresso e de usufruto deste espaço, quanto o direito de ter reconhecido nos currículos os conteúdos referentes a identidade cultural de grupos e segmentos sociais diversos (indígenas,

negros, jovens da periferia, mulheres, povos do campo, populações LGBTTT<sup>49</sup>s, entre outros. A luta pela democratização da educação transforma a escola em palco privilegiado para os questionamentos, no qual os sujeitos colocam à prova o modo tradicional como ela tem se organizado.

Nina: Todo mundo aceita do jeito que a escola é, eu não aceito porque eu sei dos meus direitos também.

Pesquisadora: Você questiona?

Nina: Lógico.

Pesquisadora: E questionar é um problema?

Nina: Não, mas pra ele é, porque eles quer que todo mundo aceite o que eles falam de cabeça baixa.

Os questionamentos surgem das mais diversas formas, desde as normas até o conteúdo, tornando este espaço um terreno de tensões políticas e as exigências perpassam a garantia da diversidade no ambiente escolar.

A diversidade é aqui compreendida “como a construção histórica, cultural das diferenças” (GOMES, 2007, p.17), entendendo que a diferença faz parte da formação humana e social. A universalização da educação trouxe para dentro da escola um público diversificado, com demandas específicas, tornando premente que a diversidade seja incorporada ao currículo escolar, de modo a não hierarquizar as diferenças do gênero humano e culturais. A escola precisa incorporar elementos que questionem a supremacia e a submissão que alguns grupos sociais ocupam na sociedade.

os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade (GOMES, 2007, p.9).

A partir desta definição, o currículo não é um elemento neutro na dinâmica escolar, é construído a partir da dimensão política e, por isso, os conteúdos selecionados para compor a formação escolar pode indagar ou contribuir para manutenção do *status quo*. Do mesmo modo, pode contribuir para a permanência ou ruptura de processos históricos de opressão. A construção do currículo precisa ser entendida na conjuntura de relações sociais desiguais e de disputa de poder (GOMES, 2007).

---

<sup>49</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros é a sigla utilizada para identificar diferentes tipos de orientação sexual.

Neste sentido, os adolescentes tem apresentado propostas para que a escola reconheça seus modos de viver enquanto conteúdo, reivindicando a presença de suas linguagens.

Boy: Podia ter um professor de rap lá dentro da escola né, pra mostrar um pouco da cultura...

Pesquisadora: O que o rap canta?

Boy: A vida da favela.

Pesquisadora: E a vida da favela interessa dentro da escola?

Boy: Lógico que interessa, sempre vai interessar.

Ao propor a presença do rap na escola para incorporar a “vida da favela” no currículo, o adolescente reconhece que, da forma como está organizado o currículo, a vida da favela ou é ocultada ou transmitida de forma estereotipada. Boy não nega a escola, mas exige que seja reformulada, questiona o modo como os conteúdos estão organizados. Ele reconhece a supressão do seu modo de vida e só sabe disso porque o tempo que esteve na escola não o viu abordado nos conteúdos.

O conteúdo das disciplinas assume centralidade na escola. Para Gomes (2007, p. 33), isso representa um grande equívoco, pois para autora os “sujeitos do processo educativo” deveriam ser o foco prioritário. A adolescente Nina, aponta este aspecto como desconforto para ela na escola:

Nina: Os professores simplesmente entram na sala, passa as coisas no quadro e deixa lá, eles não se preocupam com o bem estar do aluno, não se preocupa com o que eles tão passando. Esses dias estava saindo sangue do meu nariz e o professor não deixou eu sair lá fora lavar, nossa mano, eu fico muito irritada, aí eu parei de ir, eu não fui por uns dois meses.

Outra questão interrogada pelos adolescentes refere-se às normas. A preservação da norma e da ordem estabelecida na escola é uma questão presente no discurso dos adolescentes, no entanto, sempre apontam fatos e situações em que colocam em questionamento este aparato. Esta recorrência pode ser entendida como um dos pontos que merece ser problematizado quando se discute a permanência dos adolescentes na escola. A busca as vezes excessiva pelo controle, pode criar um ambiente hostil que afugenta alguns adolescentes, ao mesmo tempo que desperta neles o desejo de contestar, desafiar e provocar as normas e a própria organização da escola. Esta atitude pode ser considerada como tensionamento na perspectiva de alterar o que está dado. Para Martins (2008) isso ocorre porque são sujeito de transformação. Talvez o modo como a escola está organizada não lhes

causa agrado mas, em princípio, este não é motivo para refutá-la. O adolescente que se denominou com o codinome Pigmeu, deixa evidente que estar na escola não é ruim, o que é ruim é ter que submeter-se às suas regras, que vão desde a obrigatoriedade em permanecer em sala de aula até o uso do uniforme.

Pesquisadora: Qual que é a parte ruim da escola?

Pigmeu: muita regra chata. Não poder sair da sala, ir de uniforme.

A padronização escolar que inicia pelo uso do uniforme para Dayrell (2008) colabora com a falsa ideia de que os adolescentes são todos iguais e que na escola não existe lugar para a diversidade, sugerindo que todos precisam se comportar da mesma forma, construindo uma relação moralizante e distanciada com os adolescentes. Principalmente quando se trata de educandos jovens, o autor enfatiza que a escola tende a ver a juventude como uma enfermidade e busca criar meios de cercear a vivência da mesma, fazendo com que os adolescentes desenvolvam formas de burlar e de imprimir seu jeito de se relacionar dentro da escola.

Neste sentido, ao não aceitarem prontamente o que está posto, os adolescentes contribuem para que a escola vá se modificando. As transformações, por mais sutis que sejam, ocorrem porque existem questionamentos, porque tem se colocado em evidência que o que está posto não corresponde à expectativa de todos.

Pesquisadora: A escola está próxima do interesse dos adolescentes?

Pigmeu: Eu acho que não. Tem que mudar bastante coisa eu acho, se for pra ter mais alunos, tem que ter mais interesse, tem que mostrar um jeito diferente.

Este questionamento só é evidenciado porque o público ao qual a escola se destina se diversificou e a escola precisa modificar-se; tal mudança não quer dizer que ocorra necessariamente para ir ao encontro das expectativas dos educandos, muitas vezes está no restrito ao alcance de metas. A diferenciação relevante é que, mesmo os adolescentes que não conseguem manter uma regularidade na frequência escolar ou que, por ventura, não realizam matrícula, não deixam de ser sujeitos de direitos da política educacional, estando presentes nem que seja pelos dados e estatísticas que evidenciam que a universalização não se reverbera. O diferencial é que hoje eles existem e pelo reconhecimento do direito não podem ser ignorados. Óbvio que isso se distancia muito de onde se espera chegar, acesso e permanência escolar para todas as crianças e adolescentes em uma escola que os reconheçam

para além das estatísticas, mas também possibilita a superação de um momento em que a educação escolar era pensada apenas para um seleto grupo e classe social.

Para Andrade e Neto (2007), a escola não foi concebida para atender as diversidades, no entanto, tem se alterado à medida que o público que a frequenta é outro e tem se diversificado com a expansão e a universalização da educação básica.

A luta pelo direito à educação tem contribuído para se repensar educação no campo da proteção social. Andrade e Neto (2007) afirmam que entender a história da escola enquanto instituição é relevante para se compreender a vivência atual dos adolescentes dentro desse espaço, bem como de seus processos de inserção e permanência.

Quando questionado sobre o que vem em seu pensamento quando se fala em escola, responde:

Pigmeu: Vixiii, zuação, que nem... é zuação, colégio é zuação sem mancada, uma bosta estudar, mas é da hora.

Falar de escola remete imediatamente ao ato de estudar, no entanto, não se restringe a ele. O termo “zuação” pode ser entendido como a antinomia da representação da escola, a ordem. A “zuação” é que faz a escola “ser da hora”; “zuar” na escola tensiona o modelo estabelecido, existe uma indagação ao modelo, mas não necessariamente uma negação à instituição, que é considerada por muitos adolescentes enquanto um espaço de encontros e socialização.

Pesquisadora Qual que é a parte boa da escola?

Pigmeu: Os amigos, as amizades que você faz, o povo.

Pesquisadora: Na sua escola o que você mais gosta?

Nina: Nada. Meus amigos, só.

A afronta ao modelo ordeiro está presente no relato de outro adolescente, o Pereira, ao evidenciar que a obrigação imposta pelos pais não despertou nele o desejo de estudar, afirmando que ia para bagunçar mas, as vezes, sentia vontade de ir, principalmente por causa das aulas de educação física que o fazia “distrair a mente”. O adolescente não contou muitos detalhes da sua vida mas, comumente, a vida cotidiana marcada por diversas situações de violação, faz com que experienciem a dureza da vida desde muito jovens. As privações materiais e afetivas impõem a necessidade de criar subterfúgios e, neste meandro, a escola pode ser o espaço que possibilita viver outras situações. Para Pereira, o momento da prática de esportes trazia distração e isso fazia com que ele gostasse e quisesse ir à escola, livre das obrigações.

Pesquisadora: O que que tinha de legal assim na escola?  
 Pereira: O que tinha? Educação Física.  
 Pesquisadora: Ah é, você gosta?  
 Pereira: É que vai distrair a mente né, o resto é tudo só pra escrever.

O modo como a escola organiza-se parece interferir no modo como os adolescentes a concebem e nos caminhos por onde perpassa o desejo de permanecer nela. O tempo dentro da sala de aula é apresentando com certo incômodo, à medida que o aspecto positivo é o momento da educação física que, normalmente, é realizada em espaço aberto, fora da sala de aula. Na mesma direção está o relato do Boy, que aponta as aulas de educação física como a melhor parte de estar na escola:

Pesquisadora: E quando fala em escola, qual a coisa boa, qual a coisa legal que você lembra?  
 Boy: Educação Física (risos).  
 Pesquisadora: Por que?  
 Boy: Porque era a única aula que saia de dentro daquela sala que ficava chapando o dia inteiro, a professora falando, falando.

Para estes adolescentes, existia algo na escola que os motivava a frequentá-la; esta motivação não estava presente na obrigação legal e nem na determinação familiar, mas em sua vontade; encontravam na escola, em específico nas aulas de educação física, algo que os aliviava. Quando Pereira afirma que esta era a parte boa “o resto é tudo só pra escrever”, Boy evidencia que “aquela sala de aula que ficava chapando o dia inteiro, a professora falando, falando”, e Pigmeu denuncia “não poder sair da sala”, eles colocam em xeque a organização escolar que lhes fora apresentada. O tempo, para eles, exaustivo dentro de uma sala de aula, com conteúdos teóricos que por vezes não fazem conexão com sua vida, com traços culturais que os constituem, fazem com que eles não se atraiam e nem sempre queiram estar ali. Para Dayrell (2008), este é um dos maiores problemas da escola, o que faz com que qualquer coisa que esteja acontecendo fora da sala de aula seja mais interessante do que estar dentro dela.

Os adolescentes vão desenvolvendo suas estratégias para usufruir daquilo que lhes é interessante e refutar o que não corresponde com suas expectativas e necessidades; a frequência irregular, por vezes seletiva, resulta nas frequentes retenções, interrupções e reprovações. Como consequência, à medida que aquilo que lhes desperta interesse não é suficiente para obterem êxito escolar, acabam concluindo que a escola não é lugar para eles, enquanto que, ao certo, o que está se questionando é o modelo de política educacional que está sendo ofertado.

O tempo dentro do currículo escolar está organizado de forma rígida e linear, o que não corresponde à perspectiva de privilegiar a presença da diversidade, tampouco as marcas profundas das desigualdades sociais e econômicas que carregam e marcam esses sujeitos. O modo como a escola organiza o tempo possui relação direta com o processo de aprendizagem. “A rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade da vivência dos tempos e espaços dos alunos e das alunas” (GOMES, 2007, p.37). A autora segue afirmando que o tempo e o espaço precisam ser questionados, considerando que nem sempre o tempo da escola corresponde ao tempo da vida dos adolescentes, o ritmo da escola segue em desacordo com o ritmo dos adolescentes e esta incongruência pode comprometer o usufruto da educação enquanto direito que respeita o tempo de cada sujeito.

A função da escola, do docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, as artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos (ARROYO, 2007, p.13).

Outrossim, o público que tem frequentado a escola tem lhe imputado um novo reordenamento. A escola tem assumido novos contornos fazendo com que suas funções se diversifiquem. A necessidade de reconhecer-se na escola transita no campo do direito que gradativamente vai se modificando a medida que os múltiplos sujeitos tem levado sua história e suas resistências para dentro da escola.

## 5.5 ESCOLA: LUGAR DO RE-CONHECIMENTO

*“Tem voz? Sim  
Ainda bate veloz  
Entre drones e almas  
Flores e sorte  
Se não me matou, me fez forte”  
Emicida*

O ato do conhecimento é inerente à condição humana, como já foi exposto anteriormente, e a sociedade moderna institucionalizou parte do aprendizado e destinou à escola a função de ensinar. Para Tunes (2011), a escola além de formalizar, também padronizou a aprendizagem; para ela, a padronização das formas de ensino pode ser

considerada como uma forma de controle. No entanto, enquanto atividade viva, o ato de aprender não está restrito ao ambiente escolar, parte do que se adquire na escola é utilizado em e para outras instancias da vida, inclusive como modo de questionamento do próprio modelo escolar.

A autora supracitada avança em sua discussão apontando que o controle da aprendizagem não é algo completo e por mais que se intenciona, não pode controlar tudo. A escola pode controlar o conteúdo que é socializado, mas não pode controlar o desejo de aprender. Para ela, não se obriga ninguém a aprender aquilo que não quer ou não aceita, do mesmo modo não se pode limitar a aprendizagem. Nesta perspectiva, Carvalho (2010) afirma que o produto da educação é ilimitado e difícil de mensurar, pois extrapola os limites institucionais da escola.

A escola, através do currículo, elege o conhecimento que será prioritário, podendo causar estranhamento ou identificação por parte dos sujeitos; a empatia ou a aversão são elementos importantes que atravessam e que podem influenciar a permanência na escola. Para Gomes (2007), a escola é ocupada por saberes científicos, culturais, teológicos, filosóficos, empíricos, mas o científico aparece com predominância nos currículos.

A escola incumbe-se de repassar aos educandos o conhecimento científico e esta importância não pode ser suprimida, pois possibilita compartilhar e avançar na compreensão do mundo que se vive e das relações que se estabelece. A articulação com o conhecimento empírico faz com que o conhecimento científico renove-se apontando para novas tecnologias e conceitos. Deste modo a importância do conhecimento científico organizado pela escola não pode ser relativizado; escola enquanto espaço amplo pode promover o encontro dos diversos tipos de saberes compreendendo-os como complementares, **assumindo a realidade e os modos de vida como ponto de partida nos processos de produção e socialização do conhecimento.**

A construção e a busca pelo conhecimento é inerente à condição humana e acompanha a formação dos sujeitos independente dos espaços que frequente. Deste modo, o conhecimento não se esgota, tão pouco se limita ao ambiente escolar, ao contrário, os relatos dos adolescentes demonstram que, por vezes, a escola tem nutrido um certo descontentamento pelo processo de escolarização, evidenciando a eles outras formas de se informarem e de buscarem o conhecimento. A escola que é a instituição eleita para a socialização dos saberes produzidos pela sociedade, através dos seus métodos e conteúdos, tem repellido alguns adolescentes que não se adaptam ao seu formato, às suas normas. Faz-se fundamental manter

as indagações sobre quais saberes são selecionados e escolhidos para serem socializados pela escola, quem os produziu e para qual modelo e projeto de sociedade.

Pesquisadora: Você gosta de estudar?

Pigmeu: Antes eu não gostava de estudar.

Pesquisadora: Antes quando?

Pigmeu: Quando eu tinha que frequentar escola, quando eu era mais novo, achava tudo aquilo uma chatice, não servia pra nada. Ah... você tem que estudar naquilo que você gosta, não é?

Pesquisadora: Qual é a parte do estudo na escola que você não gostava?

Pigmeu: Ah, de tá ali e ter que estudar uma coisa que você não gosta, você não acha interesse, não tem vontade, não tem uma motivação pra estudar.

Pesquisadora: Perguntei agora pouco se você gosta de estudar, o que você me respondeu?

Nina: Não.

Pesquisadora: E isso não é um estudo?

Nina: É, mas é um estudo de uma coisa que eu gosto, que eu vou praticar.

Pesquisadora: E qual é a diferença do estudo da escola?

Nina: Porque eu não gosto da minha escola, não é que eu não gosto de estudar, eu tenho raiva, os meus professor tem raiva de mim, eu tenho raiva deles e não gosto.

Pesquisadora: Você gosta de estudar?

Boy: Falar pra você que agora eu to gostando, mas antes eu não gostava não.

Pesquisadora: Você está gostando de estudar o que?

Boy: Ah, ficar sabendo sobre coisa que aconteceu no passado, que é história, cada canto do mundo, geografia.

O adolescente Boy afirma que, no momento, está gostando de estudar, no entanto não está matriculado na escola; ele encontrou gosto pelos estudos na ocasião que está fora da escola, descobriu outras formas de aprender em outras fontes, que tem despertado nele o desejo, inclusive de voltar à escola. Para Boy, o rap é uma importante fonte de conhecimento pois revela algo que lhe é familiar e bem próximo, a vida das pessoas que vivem na periferia dos centros urbanos. Através deste conhecimento, que não encontrou inicialmente na escola, é que permite a ele desejar retornar, a relação com estudo e com a escola foi mediada pelo conhecimento adquirido pelo rap, onde sua história tem ressonância.

Boy: Fora da escola “nois” escuta muito no rap mano, o rap fala muito de geografia assim, educação também. Você escutando rap, e cada rap eles falam a vivência, a sobrevivência lá dentro da comunidade, porque muita gente não sabe o que acontece ali, o rap conta.

Pesquisadora E o que mais que o rap fala?

Boy: O rap fala sobre as leis né, das comunidades. Da história, o rap fala muito também, de negro, fala de negro, fala de preconceito, eles falam... Ah, o Emicida é um bom exemplo disso aí.

Pesquisadora E quando você está escutando rap, você acha que você está estudando?

Boy: De uma forma sim, de uma grande forma sim.

Pesquisadora E esse conhecimento, cabe na escola?

Boy: Não, porque... Eu não sei te dizer direito, só que o conhecimento da escola é um conhecimento, sei lá, é meio estranho de dizer.

Pesquisadora Serve para que?

Boy: Ah, ele serve pra você ter uma carreira, eu acho.

Para Miguel Arroyo (2011), o acesso à escola e o direito de reconhecer-se nela representam possibilidades de garantir a cidadania, pois a luta pelo direito à educação está diametralmente ligada à luta por e para outros direitos, um deles, como reivindica o adolescente Boy, é o de conhecer sua história e seu modo de vida.

A escola como fronteira de cidadania não tanto por que introduz no mundo letrado, na língua culta nem na cultura nobre herdada e valores acumulados, mas a escola como espaço, como terra negada a ser ocupada por outros saberes e outras verdades sobre a sua segregação como cidadãos (ARROYO, 2011, p.368).

O adolescente Boy faz uma distinção entre o conhecimento adquirido pelo rap e pela escola, deixando claro, ao longo de sua narrativa, que o estudo da escola está relacionado à carreira, à possibilidade de emprego, idêntico ao discurso dos outros entrevistados, no entanto, para ele, o conhecimento do rap colabora para a formação humana.

Pesquisadora: E o rap para você é estudo?

Boy: É.

Pesquisadora: É conhecimento?

Boy: É.

Pesquisadora: E na escola?

Boy: A escola é uma outra parte.

Pesquisadora: A escola não reconhece isso como um conhecimento?

Boy: Rap, se você falar de rap pro professor ele fala “credo menino”, falar de rap eu acho que professor não gosta, nenhum gosta.

Pesquisadora E o rap te ensinou alguma coisa?

Boy: Ensinou muita coisa.

Pesquisadora Coisa que você já tinha visto na escola?

Boy: Não. Porque assim, rap eles ensinam muito que tem que ter humildade, simplicidade, isso daí é as coisas mais, que o rap destaca mesmo, a humildade, a simplicidade, você nunca pisar em ninguém que...

Questionar e romper com o histórico processo de padronização constitui um importante elemento na construção da escola enquanto um espaço coletivo e protetivo para todos. Os estudantes tem a necessidade de se reconhecer, ter valorizada sua cultura, seus pertencimentos e seu modo de agir no ambiente escolar para que este passe a fazer sentido em sua vida, e para que sua vida pessoal e coletiva também seja compreendida com alguma importância para a tessitura social.

Será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem e se percam (ARROYO, 2011, p.262).

O autor ainda acrescenta que um currículo comprometido com a formação de sujeitos epistêmicos com histórias permeadas pela diversidade, deve favorecer o conhecimento dos “processos brutais de subcidadania”, o currículo deve propiciar no entendimento das desigualdades sociais (ARROYO, 2011, p.366).

Pesquisadora: E o estudo na escola serve para o menino lá da favela, lá do bairro que você está dizendo?

Boy: Muitas vezes não né, eu acho que, na verdade, assim, da favela mesmo são muito, muito pouco que se forma na escola assim pa. Mas eu creio...

Pesquisadora: Por que que o menino que mora num bairro de periferia, que mora na favela não consegue estudar?

Boy: Eu creio comigo assim, que um pouco é falta de incentivo né mano, ou também não tem muita educação na escola assim, tipo, que deveria ter mesmo, tá ligado?

Arroyo (2011) propõe a problematização dos currículos escolares buscando verificar se contribuem para que os educandos conheçam e valorizem suas formas de viver; para o autor, além do direito ao ingresso e à permanência na escola, o que precisa ser almejado é o direito de reconhecer-se nos currículos, que ele denomina o direito a saber-se. O adolescente Boy demonstra também esta preocupação e, ao longo de seu relato, revela tanto a insatisfação pela organização do currículo, quanto demarca que sua história, entrelaçada com a história da favela, contada nas letras dos raps, precisam aparecer a ganhar espaço no ambiente escolar.

Pesquisadora: A vida da favela interessa dentro da escola?

Boy: Lógico que interessa, sempre vai interessar.

Pesquisadora: Mas na escola contam aquilo que você escuta no rap?

Boy: Porque lá na escola as professoras falam, até hoje eu tenho essa dificuldade de não entender um pouco a palavra deles, eu não entendo muito, mas o rap eles já, parece que automaticamente eu já sei a língua deles, entendeu?

O adolescente pleiteia o direito de encontrar na escola suas narrativas, traduzido pela linguagem do rap e, para ele, não basta ouvir o rap em outros espaços, este precisa ser assegurado no ambiente escolar. De alguma maneira, ele propõe que a escola reconheça e acate uma linguagem mais aprazível ao seu jeito de aprender. Em sua fala, Boy circunscreve claramente onde reside parte sua dificuldade e sua facilidade de aprendizagem e reivindica seu lugar no currículo. Segundo Arroyo (2011, p. 267), “é a procura do conhecimento positivo de si mesmo como indivíduos e como coletivos que estão em disputa nos currículos”.

O adolescente Boy regressa após medida socioeducativa para escola na qual já estudava antes, porém, posteriormente, é transferido para uma CEEBJA. A primeira

experiência de retorno escolar deu-se após passar pouco mais de um mês em privação de liberdade, aguardando a sentença judicial. Nesta ocasião, ele voltou para a mesma escola que estudava antes e, ao procurar o estabelecimento de ensino que já frequentava, foi aconselhado a estudar em outra escola sob alegação de ser mais próximo a sua residência. No entanto, a indicação não foi acatada, mas o adolescente percebeu que foi tratado de forma diferente, exposto a situações que o fez desistir de estudar.

Pesquisadora: E depois que você foi apreendido, como que foi para você voltar para a escola? Você voltou para a mesma escola que você estudava antes?

Boy: Uhum (sim).

Pesquisadora: E mudou alguma coisa?

Boy: Então, eu estudava numa escola do centro, antes e depois que eu cai preso. A mulher falou pra minha mãe, “ponha ele lá na da zona norte que é mais perto, aqui é muito longe”, não sei o que, mas eu estava reparando que eles estavam com preconceito também porque eu tinha caído preso.

Quando questionado sobre as situações de preconceito no ambiente escolar, o adolescente Boy expressa o estranhamento entre o que a escola idealiza para os estudantes e o como ele vê representado.

Pesquisadora: Você acha que tem preconceito dentro da escola?

Boy: Tem, tem muito.

Pesquisadora: Por quê?

Boy: Ah, por um... Ah, sei lá mano, eu creio comigo mesmo assim que é por causa que você é favelado, que só sabe falar na gíria assim, se você tem um gingado diferente dos outros. É certeza que tipo, se sumir uma borracha, uma caneta na sala, você vai falar que é quem? O quietinho “CDF” ou o que sabe gingar? É aí que tá mano.

Pesquisadora: E você acha que isso afasta alguns da escola?

Boy: Ah, lógico. Muitos já nem querem ir pra escola, porque escola assim é, eles não... normalmente assim jovem eles não querem saber de escola porque eles quer saber do momento, do que tá havendo, mas também tem alguns que quer sim saber de escola, só que eles não sabem o benefício que a escola faz também né.

O tal “gingado diferente” que ele diz não ser compreendido na escola, Arroyo (2011) descreve como uma história de ocultamento reproduzida dentro da escola que faz com que alguns coletivos sociais sejam ausentes na história, resultando na invisibilidade de seus sujeitos. Atualmente, grupos que estiveram fora da escola, ou que tiveram sua história contada de modo distorcido, estão passando por ela, com muita dificuldade em permanecer, porém, esta presença e passagem tem levado para dentro da escola uma outra realidade que a escola necessita pautar. Arroyo (2011, p.263) aponta este momento como decisivo para a história que está em curso:

A tensão está posta nas escolas, nos currículos e na docência: ignorá-los ou reconhece-los; apagar ou mirar e reconhecer seus rostos; ignorar ou destacar suas existências; que saibam de si mesmos ou saiam ignorando-se; reconhecer seu presente, seu passado tão presente ou ocultá-la em promessas de futuro.

Neste sentido, como dito acima, não basta incluir, mas favorecer que a diversidade ocupe o ambiente escolar, e esta só ganhará materialidade se os sujeitos diversos passarem pela escola e nela resistirem. À primeira vista, esta passagem pode parecer pouco promissora, mas é ela que tem provocado as mudanças, é ela que tem evidenciado que a escola precisa passar por reformulações.

Outro ponto relevante apontado por Tunes (2011) é que faz-se necessário superar a inclusão dos diferentes numa lógica que “fabrica iguais”. É necessário que a escola seja construída, de tal modo que colabore na inclusão e produção efetiva de sujeitos diferentes. Talvez esta seja a perspectiva mais promissora no sentido de evitar que os adolescentes sintam-se invalidados, ocultados ou estereotipados socialmente, ao passo que não consigam corresponder às exigências escolares. A escola não pode se furtar da responsabilidade de construir e transmitir os conhecimentos científicos acumulados social e coletivamente, porém, precisa possibilitar que os diversos sujeitos reconheçam a si mesmos e suas histórias de afirmação e de negação (ARROYO, 2011); precisa possibilitar que as realidades dos diferentes sujeitos, marcados pelas desigualdades sociais e econômicas, tornem-se ponto de partida e de dialogicidade na seleção e organização dos currículos (FREIRE, 1987).

A educação formal é necessária exatamente para que os indivíduos possam sair da imediaticidade do que lhes é imposto e vislumbrar a possibilidade de crítica sobre os interesses que existem por trás de tudo o que nos é apresentado como verdade única ou como realidade. (SILVA, 2011, p.112-113)

Quando o adolescente questiona que seu jeito de falar, seu gingado, seus modos não são reconhecidos pela escola, logo ele entende a existência das diferenças, que só é possível ser percebido porque ele passou pela escola. Sua passagem, mesmo que irregular, o fez perceber que existe um padrão, que existe uma valorização de determinados protocolos, regras, comportamentos, rituais, que não é a dele, e mesmo assim ele não a abandona e tenta em diversos momentos permanecer. Tem aí um indicativo de resistência, que ele segue apontando quando sugere que a escola modifique-se, para que ele se reconheça, seja reconhecido e se encontre com sua história. O passo inicial para lutar pelo reconhecimento é sentir orgulho crítico de sua história, é encontrar ecos que demonstrem os aspectos

polifônicos de resistência e da sabedoria popular que compõem seus pertencimentos, associados ao conhecimento científico e escolarizado.

A primeira questão feita pela pesquisadora aos adolescentes refere-se ao o que é a escola. A reação inicial de todos foi negativa, mas não ficou restrita a este aspecto, junto ou após um silêncio e uns sorrisos, surgiam mais considerações.

Boy: Pra mim, escola é tipo uma segunda prisão.

Ao ser questionado por que desta associação, o adolescente descreve a questão arquitetônica da escola e sua semelhança com a prisão, relata a transformação que a escola foi tendo ao longo dos anos que passou por ela, que era um lugar aberto e foi mudando, ao passo de assemelhar-se a uma prisão. No entanto, ele tenta justificar a necessidade desta mudança para a escola conseguir manter a ordem.

Boy: Ah, por causa que, quando eu estudava numa escola ali na zona leste, lá era tudo aberto, só era cercado assim, era quadra aberta, era tudo aberto, aí foi começando a colocar grade ali, câmara ali, e foi indo, foi indo. Mas eu até não tiro a razão deles por causa que quando funciona sem nada assim, aí fica muita função, eu to ligado que desse lado aí, eles tem uma certa razão também.

A associação do adolescente, embora simbólica, é de suma importância para a discussão que se propõe travar. Demonstra, obtusamente, a negação pelo que o espaço da escola foi se transformando, mas não necessariamente ao que ela era; quando descrevia a escola de antes, destacou várias vezes o adjetivo “aberto”, tudo era aberto, a única cerca era a que demarcava os limites do terreno. Ao se modificar arquitetonicamente para algo semelhante a uma prisão, gera no adolescente a mesma sensação de enclausuramento que a privação de liberdade já lhe causou.

Para Gomes (2007), a arquitetura e a organização do espaço demonstram aspectos que revelam a concepção política da escola, a disposição pode indicar se favorece os processos de participação e interação ou se coloca-se enquanto mais um obstáculo.

A comparação entre a arquitetura escolar e a carcerária feita pelo adolescentes coadunam as ideias disseminadas por Michel Foucault (2000), ao analisar o que denominou de “instituições de sequestro”, responsáveis por isolar os indivíduos da convivência social. Para ele, a relação de poder, se materializada pelo sistema disciplinar das instituições e pela disposição do espaço físico, colabora para o exercício do controle. E não é despreziosamente que a arquitetura hierárquica das escolas apresenta grandes similaridades com os sistemas prisionais, que vão desde a disposição lateralizada entre as salas que não

possibilita comunicação entre elas, às grades que protegem as janelas, até a disposição dos refeitórios e os grandes muros que cercam e impedem qualquer tipo de comunicação com o lado externo, inclusive a comunicação visual. A escola descrita pelo adolescente Boy foi arquitetonicamente se modificando e deixando claro através de suas edificações, a relação de controle e vigilância que provocou no adolescente um sentimento incômodo, pois o associa à prisão, mas para ele justificado, o que pode denotar que o adolescente compreende o papel ou a intenção desta instituição.

Pesquisadora: Quando você falou que é a segunda prisão, você já ficou preso?  
 Boy: Já.  
 Pesquisadora: Qual sentimento gerava em você lá? Qual relação com a prisão?  
 Boy: Igual. (silêncio e olhar parado)

Outra questão é o fato do garoto legitimar o aparato de segurança que se estabeleceu dentro do ambiente escolar, uma vez que a relação com a ordem se apresenta como algo que justificaria a transformação que a escola sofreu. Juarez Dayrell (2008) relata que a relação que a escola tem estabelecido com os adolescentes é marcada pela desconfiança, de que ele pode roubar, sujar, destruir a escola, que não saberá cuidar dos materiais; afirma que este comportamento vem da crença de que qualquer coisa que for feito com adolescentes não terá bons resultados, e com isso vai se estabelecendo práticas de vigilância, de monitoramento, incorporando novas e reforçando velhas regras para o convívio.

O adolescente Pereira, ao relatar as escolas pelas quais passou, não relacionou a escola<sup>50</sup> do Centro de Socioeducação (CENSE), frisando que a privação de liberdade impede a vivência de qualquer coisa positiva. Quando ele oculta e quando questionado, ele nega a escola do CENSE,

Pesquisadora: Então quando eu perguntei em quantas escolas você passou, você esqueceu dessa.  
 Pereira: Essa apaga.  
 Pesquisadora: Lá você não reconhece como escola?  
 Pereira: Não.  
 Pesquisadora: E você acha que lá você aprendeu mais ou menos?  
 Pereira: Não aprendi nada lá, só coisa ruim.  
 Pesquisadora: Inclusive na escola?  
 Pereira: Inclusive na escola.

---

<sup>50</sup> No Estado do Paraná, a escolarização do adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa ou Internação Provisória é ofertada através do Programa de Educação nas Unidades de Socioeducação (PROEDUSE) em com a Secretaria de Estado da Educação (SEED).

A escola em seus currículos tem negado aos estudantes o direito de saber de si, de saber inclusive de suas histórias de inferiorização e esta negação é um dos impedimentos para que possam se entender-se (ARROYO, 2011).

Pigmeu: Hoje em dia eu estudo naquilo que eu gosto, não aquilo que os professores passam, tipo assim, não frequento a aula, não gosto de ir pra escola, mas o que eu acho interessante eu vou e estudo.

Nesta esteira, caminha a afirmação de Pigmeu – o adolescente em seus dizeres deixa evidente que a relação com o conhecimento é interpelado pela relação com a escola, no entanto, esta conexão entre escola e conhecimento passa por aspectos tanto de negação, quanto de afirmação. É categórico ao dizer que não nutre simpatia pela escola, porém, é através do conhecimento adquirido enquanto esteve dentro dela que permite que, mesmo estando afastado do ambiente escolar, ele possa estudar conteúdos de seu interesse. Desta maneira, a aprendizagem não está condicionada, tão pouco restrita à educação formal, à matrícula ou a frequência escolar, porém, foi a passagem por este ambiente que proporcionou ao adolescente o contato com um dado conhecimento que permitiu que acessasse outros.

Existe uma negação pela instituição e talvez por parte do conteúdo, mas não se refuta a escola como um todo e sua importância é reconhecida como o meio que possibilita buscar outros conteúdos. A aprendizagem da escrita adquirida na escola, por exemplo, possibilita que ele adquira e interprete outros significados em outras dimensões para além da escola.

As interrupções na frequência escolar não significam o abandono da busca pelo conhecimento. Tunes (2011) tece algumas críticas sobre a padronização da aprendizagem escolar, fazendo com que algumas crianças e adolescentes desenvolvam resistências a este processo de uniformização, caracterizado pela mesma forma de ensinar e pela ideia de que todos aprenderão pelo mesmo método, no mesmo tempo de escolarização; quando estes não correspondem a tal padronização, ocorrem as retenções nas séries e/ou abandono escolar.

O fato de deixar o ambiente escolar não resulta em findar a busca pelo conhecimento, mas diferencia-se pois é motivado pelo desejo e pela curiosidade pessoal.

Pesquisadora: E como você estuda?

Pigmeu: Pela internet, pesquisando, lendo livro.

Pesquisadora: Mas e o jeito que você estuda, é valorizado na escola?

Pigmeu: Não, porque ninguém passa isso no colégio, aí vai da cabeça de cada um a informação que você obtém.

Esta relação de proximidade entre escola e educação foi se sedimentando e sendo reafirmada; até hoje se faz muito forte e permeia o conceito de conhecimento que a sociedade tem carregado. O conhecimento adquirido fora do ambiente escolar, de modo informal e pelas diferentes vivências e experiências sociais, nem sempre tem espaço notório na escola, sendo reduzido o valor dado ao conhecimento acumulado pelos que estão distante dos bancos escolares, o que atravessa o discurso dos adolescentes atualmente.

Pela fala de um dos entrevistados é possível perceber que, mesmo reconhecendo que faz uma busca contínua pelo aprendizado, ele faz uma diferenciação entre o que é ou não estudar.

Pigmeu: Quem estuda, frequenta colégio, eu nem colégio frequento [...] hoje em dia eu estudo naquilo que eu gosto, não aquilo que os professores passam, tipo assim, não frequento a aula, não gosto de ir pra escola, mas o que eu acho interessante eu vou e estudo.

A pronuncia dos adolescentes tem evidenciado suas reivindicações e contestação perante a escola, colocando como elemento central o estranhamento que, por vezes, encontram no ambiente escolar. No entanto, a rejeição não é completa, pois solicitam e apontam para as modificações, pleiteiam a presença de sua cultura, do seu modo de viver e suas histórias nos currículos. Neste sentido, quando a escola vir a ser o lugar dos adolescentes, abarcando toda a diversidade e as peculiaridades, e que suas contestações encontrem espaços na construção cotidiana nesse ambiente, esta instituição, além do lugar do direito, da resistência e do reconhecimento, também poderá se tornar o lugar da Proteção Social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a relação do adolescente com a escola, é possível verificar que esta relação tanto media quanto está mediada pela conexão entre escola, educação escolar e o campo das políticas de proteção social, principalmente quando associados à medida socioeducativa. Neste sentido, as narrativas dos adolescentes trouxeram elucidações pertinentes que evidenciaram que este processo ainda está em curso. A partir da adoção da Doutrina da Proteção Integral no Brasil por meio da aprovação do ECA, o ato infracional e as medidas socioeducativas adquiriram novo significado, exigindo uma nova postura dos gestores públicos e operadores das políticas sociais, tendo o princípio da integralidade como norteador e impondo a necessidade de um diálogo entre as diversas políticas com a Política de Atenção à Criança e Adolescente.

No desencadear da elaboração deste estudo, foi tornando-se evidente que discutir a relação dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto com a escola perpassa mergulhar num universo envolto a tensionamentos e esta relação está longe de apontar respostas maniqueístas. As tensões alocam-se em diversas dimensões, tais como: a dificuldade em assegurar o direito pleno à educação, a resistência dos adolescentes para com a escola e desta para com eles, a tentativa de conciliar medidas sancionatórias com medidas protetivas, dentre inúmeras outras.

Ao refletir sobre o percurso histórico dos marcos legais, que em cada época versou sobre como seria tratado o adolescente que cometesse ato delituoso no Brasil, foi possível notar que, em todas elas, faz-se referência ao caráter educativo mas, com pressupostos, conceitos e ações diferenciadas. Nos Códigos Mello Mattos de 1927 e no Código de Menores de 1979, o conceito de educação estava relacionado à correção do comportamento tido como inadequado e era ofertado pelas instituições de internação que tinham como principal objetivo o apartamento social e, neste período de segregação, a formação por meio do trabalho. As ações ditas educativas estavam mais voltadas ao controle social dos pobres, com viés punitivo e caritativo, do que a garantia da educação escolar. E mais ainda, as histórias de Pedro Bala e seu bando, Pixote e seus companheiros ainda circulam entre nós travestidas de guri(s), de negro(s) drama, e mais ainda, reserva simetria com os diversos Pereira(s), Boy(s), Nina(s) e Pigmeu(s) os quais suas histórias não viraram romance ou filme, e que invariavelmente vivem ocultados pela violência e a insignificância que a situação de pobreza traz.

Com a aprovação do ECA e posteriormente do SINASE, rompe-se com a perspectiva da segregação, pautando-se a responsabilidade de diversas políticas sociais para intervir e assegurar que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas possam acessar os direitos sociais. Deste modo, as medidas protetivas previstas no Artigo 101 do ECA podem ser associadas à medida socioeducativa. O retorno escolar obrigatório é uma dessas medidas e, assim, é requerido que a Política de Educação, por meio das diferentes instâncias municipais, estaduais e nacional, passe a integrar o SINASE.

Historicamente, o trato ao ato infracional esteve relacionado ao atendimento e controle da população pobre e, com isso, a Assistência Social desde 1940 com a LBA, exerceu papel importante junto aos adolescentes envolvidos com infração penal. Em 2009, com a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, a Política de Assistência Social assume oficialmente através dos CREAS, o acompanhamento da medida socioeducativa em meio aberto. Contudo, a Assistência Social depois que reconhecida constitucionalmente como política social e após a implantação do seu Sistema Único, assume como objetivo a proteção social e passa a ser destinada para todos que estejam expostos à situações de vulnerabilidade social, independente o recorte de renda.

O retorno escolar obrigatório no campo das medidas protetivas que podem integrar a medida socioeducativa em meio aberto, evidencia como desafio central a articulação da Política de Assistência Social e da Política de Educação para assegurar a efetivação da Proteção Social. A Política de Assistência Social possui uma trajetória mais intensa e próxima a esta demanda enquanto que a Política de Educação há pouco tempo tem pautado essa temática. Isso provoca um certo desencontro institucional, resultando em obstáculos reais para o cumprimento do retorno escolar como medida protetiva.

A investigação e o diálogo com os adolescentes evidenciou que, por vezes, estão incluídos na escola, porém segregados, mais pelas condições socioeconômicas do que pelo envolvimento com ato infracional. A relação frágil e ao mesmo tempo intensa dos adolescentes com a escola não surge após a aplicação da medida socioeducativa, uma vez que as múltiplas interrupções no processo de escolarização iniciam-se antes do envolvimento com o ato infracional, revelando que a fragilidade ao acesso e permanência na escola está mais relacionada com questões referentes a classe social a que pertencem esses sujeitos do que propriamente com a situação circunstancial do ato infracional. No entanto, conforme a intensidade do envolvimento com a prática delituosa, a permanência na escola fica mais comprometida.

A confluência dos relatos dos sujeitos com os teóricos convidados para a reflexão sobre esse processo e também com as obras literárias, cinematográficas e musicais, evidenciam que a escola não pode ser resumida em um único lugar. As contradições neste espaço a coloca enquanto chão de relações interlaçadas que ora afirmam o direito, ora expõem as violações, em alguns momentos exprimem a resistência, em outros traz à tona a resignação. Diversas percepções a respeito da escola vão constituindo a eloquência dos adolescentes, mostrando que a escola não é um campo neutro, mas se fez e tem se refeito enquanto um importante espaço político – as indagações dos adolescentes tem sugerido que este lugar também seja o lugar das transformações.

As interrupções na frequência escolar dos adolescentes revelam que o direito à educação ainda não se efetiva e entender este fenômeno pode sugerir a importância de rever politicamente os métodos, conteúdos, organização e o currículo escolar. E nesta construção, os adolescentes tem muito a contribuir, são sujeitos epistêmicos que, pela negação, afirmação, resistências e afrontas estão indagando a escola enquanto o lugar da proteção.

Os adolescentes são sugestivos ao relatar sobre a sua relação com a escola, desejando reconhecer-se nela, do mesmo modo que reivindicam que a escola expresse e conte sua história, sem ocultá-la ou subjugá-la. Os relatos dos adolescentes deixam claro que querem a escola, mas não é mais qualquer escola, pleiteiam o direito de serem re-conhecidos sujeitos na elaboração de novos processos educativos.

Por fim, a relação do adolescente que cumpre medida socioeducativa com a escola é atravessada também pelo compromisso que a política de educação e demais políticas sociais tem com a implementação de uma política séria e eficaz de atendimento socioeducativo. Apesar da complexidade dos relatos abordando variados aspectos sobre a escola, as narrativas dos adolescentes estão imbuídas de histórias de sofrimento, de perdas, de produção e reprodução de processos de opressão. Muitos outros direitos são negados, direitos que poderiam colaborar com a permanência na escola, denunciando que, enquanto não for resolvido o ciclo de violação, frequentar a escola pode estar restrito à quimera da obrigatoriedade, sem de fato alcançar o lugar do direito e do re-conhecimento. Fato é, que a escola sempre será o lugar da complexidade expressa pela resistência, pela disputa, pelo ato político e o campo das possibilidades e é por isso que este espaço tem que se afirmar enquanto constitutivo da Proteção Social e da Proteção Integral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

AMARAL, Wagner R. A política pública de educação e diversidade da rede estadual de educação do Paraná: trajetórias e perspectivas. p.16-39. In: **Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Os Sujeitos da Diversidade/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Curitiba: SEED – PR., 2010 – 178 p.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILE, Pablo. (orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. Ed. São Paulo: Paz e terra, 2008.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; NETO, Miguel Farah. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs). **Juventude**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade; UNESCO, 2007. Coleção Educação para todos.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. Rev.e atual. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed., Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em setembro 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em setembro 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada com as emendas constitucionais promulgadas. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº. 17.943 A – de 12 de Outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso em setembro 2015.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). In: **Vade Mecum do Serviço Social**. 5.edição. Fortaleza: Primiús, 2014.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei nº 4024 de 20 de Dezembro de 1961. <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-basede-1961-lei-4024-61>. Acesso em setembro 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art.4º e o inciso VI do art.10 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). Acesso em dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm). Acesso em setembro 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 38/2013**. Disponível em: [http://ens.sinase.sdh.gov.br/images/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20\\_%20sinase.pdf](http://ens.sinase.sdh.gov.br/images/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20_%20sinase.pdf). Acesso em: dez. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012). In: **Vade Mecum do Serviço Social**. 5.edição. Fortaleza: Primiús, 2014.

BUARQUE, Chico. **O meu guri**. Interprete: Chico Buarque, 1981.

CARVALHO, Fabiana Ap. de. **Adolescente em liberdade assistida**: algumas histórias. Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Tradução de Francisco de Morás. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Referência. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf). Acesso em: dez. 2015.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. 2014, Brasília, DF. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em setembro 2015.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução N.º 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao\\_119\\_conanda\\_sinase.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf). Acesso em setembro 2015.

CONNEL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.11-42.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro, Edições Graal:2009.

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas Juvenis. IN **Políticas Públicas**: Juventude em Pauta. Freitas, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs). São Paulo: 2ª Ed.Cortez, 2008, p.165-180.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p.29-45, julho/2003

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. IN RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.33 – 96.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas arriscadas**: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

FERNANDES, Ecléa. A questão do menor: depoimento de um ex-presidente da Funabem. In **Serviço Social e Sociedade**. N.19.p. 26-34. Editora Cortez: São Paulo, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987).

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

GOFFMAN, E. **Manicômios Prisões e Conventos**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva AS, 1987.

GOMES, Nilma Limo. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo**: Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. **Serviço Social em tempos de Capital Fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JACCOUD, Luciana. Proteção social no Brasil: debates e desafios. In: **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. P.57- 86.

JIMENEZ, L. et al. Significados da nova lei do SINASE no sistema socioeducativo. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. São Paulo, n. 6, p. 1-18, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=view&path%5B%5D=292&path%5B%5D=231> Acesso setembro de 2015.

LIMA, Cezar Bueno de. **Jovens em conflito com a lei**: liberdade assistida e vidas interrompidas. Londrina-Pr.: Eduel, 2009.

MACHADO, L. Jr.B.S.; CONSTANTINO, E.P. Neoliberalismo e Políticas Públicas: A precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo. In: CONSTANTINO, E.P. (Org.). **Psicologia, Estado e Políticas Públicas**. Assis: UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2010, p.159-174.

MAGALHÃES, Edgar Pontes de. Combatendo a pobreza e enfrentando as vulnerabilidades: desafios para a articulação entre o Programa Bolsa Família e a Proteção Social Básica. In: **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. p. 401-423

MARANHÃO, Tatiana Amorim. **Governança Mundial e Pobreza**: Do Consenso de Washington ao Consenso das oportunidades. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et al. Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 122, p. 341-356, June 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282015000200341&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000200341&lng=en&nrm=iso). Acesso em setembro 2015.

MOREIRA, Raquel Ribeiro. "**Meninos do Cense**": as relações de estigmatização, violência e disciplinarização de adolescentes em conflito com a lei internados. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2011.

MOTA, A. E. **Cultura da Crise e seguridade social**. São Paulo, Cortez, 1995.

NEVES, C.M.; SANTOS, N.I.S.; LAZZAROTTO, G.R. Práticas intersetoriais no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: Novas estratégias de democratização ou de segurança? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. 2014(11):100-129. Disponível em <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/2966/2792>. Acesso em setembro de 2015.

OLIVEIRA, Salete Magda de. **A moral reformadora e a prisão de mentalidades**: adolescentes sob o discurso penalizador. São Paulo Perspec. [online]. 1999, vol.13, n.4, pp.75-81. ISSN 1806-9452. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88391999000400008>.

PASSETTI, Edson. Bem-estar social ou estado de Guerra? In **Serviço Social e Sociedade**. N.19.p. 5-12. Editora Cortez: São Paulo, 1985.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo**: Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília/UnB, Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanete Salete Boschetti 2013.

PEREIRA, P. A. **A assistência social na perspectiva dos direitos**: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

PEREIRA, P. A. Proteção social contemporânea: cui prodest? **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, n. 116, p. 636-651, out./dez. 2013.

PIXOTE: A lei do mais fraco. **Direção**: Hector Babenco. **Roteiro**: Hector Babenco, Jorge Durán. **Produção**: José Pinto, Paulo Francini. Brasil: **Distribuidora**: Europa Filmes, 1980. **Duração**: 127 min.

RACIONAIS MC's. **Negro drama**. Interpretes: Edy Rock/Mano Brown, 2002.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, M. Assistencialização da seguridade e do Serviço Social no Rio de Janeiro: notas críticas de um retrocesso. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, ano 28, n. 91, p. 108-122, set. 2007.

SALIBA, Maurício Gonçalves. **O olho do poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da criança e do adolescente. Imprensa: São Paulo, Unesp, 2006.

SALLES, Belmiro Freitas Filho. Trabalho sujo e mediação em instituições para adolescentes em conflito com a lei. In: SALES, M.A.; MATOS, M.C.; LEAL, M.C. (Org.). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.105-130

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa Campinas, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2008, Coleção Educação Contemporânea.

SEN, Amartya. K. O desenvolvimento como expansão de capacidades. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo: Cedec, n.28/29, 1993, p.313-333.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, César Augusto Alves. **Além dos muros da escola**: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos. Coleção Papyrus Educação. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SILVA, M. N. da. Globalização das Políticas Sociais? **Temporalis**, Brasília (DF), ano 10, n.20, p.77-112, jul./dez. 2010.

SOUZA, Adilson Fernandes de. **Integração SUAS/SINASE**: o sistema socioeducativo e a lei 12.594/2012. Série temas, n9. São Paulo: Veras Editora, 2012.

SOUZA, Marco Antônio de. Jovens infratores e suas leis numa perspectiva histórica. In: MOREIRA, Jaqueline de Oliveira; GERRA, Andréa Maris Campos; SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa (Orgs). **Diálogos com o campo das medidas socioeducativas**: conversando sobre a justiça, o cotidiano do trabalho e o adolescente. Curitiba, Pr.: Editora CRV, 2013, p.15-44.

SOUZA, Sávio R. S.; SOUZA, Angela M. D. N. Juventude e violência: novas demandas para educação e a segurança públicas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo, ano 4, Ed.6, pag. 114-13, fev.-mar/ 2010.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. P.13-56

STANDING, Guy. Respondendo à crise da transformação global: por uma renda básica é necessária. In: COELHO, Maria Francisca Pinheiro; TAPAJÓS, Luziele Maria de Souza; RODRIGUES, Monica. **Políticas Sociais para o Desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão**. Brasília: UNESCO, 2010.

TUNES, Elizabeth. **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro, E-pappers, 2011.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. In: **Teoria e educação**, Porto Alegre, n 6, 1992. (p. 69 – 97).

WACQUANT, Loïc. **As duas faces do Gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008

WACQUANT, Loïc. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos estud.** - CEBRAP, São Paulo, n. 80, p. 9-19, Mar. 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01013002008000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013002008000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em setembro 2015.

XAVIER, Itamaragiba Chaves; TAMBARA, Elomar. **Condorcet e a Escola pública, laica, gratuita e universal**. IX ANPED Sul –Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

XAVIER, Maria Elizabete. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

XIMENES, Daniel de Aquino e AGATTE, Juliana Picoli. A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5 n. 1, p.11-19, jul./ dez. 2011.