



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DÉBORA PEREIRA DA COSTA

**A INCLUSÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A
LEI EM LONDRINA:
UM DESAFIO PARA A ESCOLA PÚBLICA**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2013

DÉBORA PEREIRA DA COSTA

**A INCLUSÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A
LEI EM LONDRINA:
UM DESAFIO PARA A ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C837i Costa, Débora Pereira da.

A inclusão de adolescentes em conflito com a lei em Londrina : um desafio para a escola pública / Débora Pereira da Costa. – Londrina, 2013.
195 f. : il.

Orientador: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Educação do adolescente – Teses. 2. Adolescentes em conflito com a lei – Londrina (PR) – Teses. 3. Direito à educação – Teses. 4. Evasão escolar – Teses. I. Gorni, Doralice Aparecida Paranzini. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376.58

DÉBORA PEREIRA DA COSTA

**A INCLUSÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI EM
LONDRINA:
UM DESAFIO PARA A ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Profa Dra Doralice Aparecida Paranzini Gorni
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Silvia Marcia Ferreira Meletti
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara
UEM – Maringá - PR

Londrina, 21 de março de 2013.

AGRADECIMENTOS

Ao ETERNO que me concedeu a vida.

À Deuseni, José e Ana Paula que me apresentaram o amor, a paz, a dignidade, o respeito e a CONSCIÊNCIA.

À Benny, Mariana, Adilza, Shanny, Isabela, Monica, Carol, Lucélia, Gisele, Kinka e Amarildo por tornarem meus dias mais leves e felizes.

À Márcia por me ensinar o caminho das pedras.

À Nilvane e Reginaldo pelo apoio neste trabalho.

À minha orientadora Dora pela confiança.

Aos companheiros de Luta, Socioeducadores do CENSE Londrina I, por compreenderem meus momentos de ausência durante a realização deste trabalho.

*Nós vos pedimos com insistência nunca digam- isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que
reina a confusão, em que corre o sangue, em que o arbitrário
tem força de lei, em que a Humanidade se desumaniza... Não
digam nunca: isso é natural! A fim de que nada se passe a ser
imutável.*

Bertold Brecht

COSTA, Débora Pereira da. **A inclusão de adolescentes em conflito com a lei em Londrina**: um desafio para a escola pública. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo a reflexão do processo de inclusão de adolescentes em conflito com a lei na escola pública em Londrina-PR no estado do Paraná. e, se justifica pela importância da escolarização no atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Consistiu em uma pesquisa bibliográfica e uma análise dos documentos do banco de dados do CENSE Londrina I, por meio dos relatórios estatísticos e prontuários de 120 adolescentes, além de entrevistas com dois profissionais da rede de serviços e proteção de Londrina: a Coordenadora Pedagógica do CENSE Londrina I e o Promotor de Justiça da Vara da Infância e Juventude de Londrina. O materialismo histórico-dialético foi a base teórica que sustentou a realização da presente pesquisa, permitindo conceber o adolescente como sujeito histórico e social submetido a contradições em sua trajetória de vida, que contribuíram para a prática de atos infracionais, evasão escolar, entre outras situações. O trabalho permitiu constatar a violação do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e a dificuldade na inserção, permanência e sucesso do adolescente na escola. Acentua-se a necessidade de que a escolarização se configure como um dos pilares do processo socioeducativo e que a construção de uma proposta de inclusão do adolescente seja elaborada de maneira articulada por toda rede de serviços e proteção, que também inclui a escola.

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com lei. Inclusão escolar. Medidas socioeducativas. Políticas públicas.

COSTA, Débora Pereira. **The inclusion of adolescents in conflict with the law in Londrina: a challenge for the public school.** 2013. 195 p. Dissertation (Master's Degree in Education) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This study had as its aim the reflection of the process of inclusion of adolescents in conflict with the law in public school in Londrina-PR in the State of Paraná. and, if justified by the importance of education in the care of adolescents in fulfillment of socio-educational measures. Consisted of a bibliographical research and an analysis of the documents of the Londrina CENSE database, by means of statistical reports and medical records of 120 adolescents, as well as interviews with two professionals from the network of services and protection of Londrina: the pedagogical coordinator of CENSE Londrina I and the prosecutor of Justice of Childhood and youth. The Historical-dialectic materialism was the theoretical basis that supported the realization of the present research, allowing you to conceive the teenager as subject social-history, submitted the contradictions in his life trajectory, which contributed to the practice of acts infracionais, truancy, among other situations. The work allowed to see the violation of the right to education of adolescents in compliance with socio-educational measure and difficulty in insertion, permanence and success of adolescents at school. Stresses the need for schooling if set as one of the pillars of socio-educational process and that a proposal for inclusion of a teenager is prepared in a manner articulated by the whole network of services and protection, which also includes the school.

Keywords: Adolescents in conflict with law. School inclusion. Social educational measures. Public policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	População de Londrina por faixa etária em 2010.....	123
Tabela 2 -	Pessoas autuadas pela Polícia Civil em Londrina: média mensal por faixa etária	124
Tabela 3 -	Número de infrações cometidas por menores em Londrina.....	124
Tabela 4 -	Faixa etária dos adolescentes que passaram pelo CENSE Londrina I em 2011.....	125
Tabela 5 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/gênero.....	125
Tabela 6 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/etnia	126
Tabela 7 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/renda familiar	130
Tabela 8 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/Situação Familiar e Domiciliar.....	131
Tabela 9 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/Situação ocupacional	131
Tabela 10 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/Motivos de Apreensão.....	1333
Tabela 11 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/Reincidência	134
Tabela 12 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/ Último atendimento anterior à Internação Provisória.....	134
Tabela 13 -	Uso de drogas lícitas e ilícitas pelos adolescentes apreendidos.....	137
Tabela 14 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/com matrícula na escola em 2011	139
Tabela 15 -	Adolescentes em internação provisória em 2011/sem matrícula na escola em 2011	139
Tabela 16 -	Número de adolescentes por ano da última matrícula (Janeiro a Junho de 2012)	140
Tabela 17 -	Número de adolescentes por última série cursada no ensino regular (Janeiro a Junho de 2012)	142
Tabela 18 -	Percentual de retenções e abandonos.....	143

LISTA DE SIGLAS

CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CENSE	Centro de Socioeducação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIAADI	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS II	Centro de Referência Especializado da Assistência Social II
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FICA	Ficha de Comunicação de Aluno Ausente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
IASP	Instituto de Ação Social do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
NRE	Núcleo Regional de Ensino
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PROEDUSE	Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas
SAI	Serviço Auxiliar da Infância
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SECJ	Secretaria de Estado da Criança e da Juventude
SEDS	Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETREM	Serviço de Recepção e Triagem de Menores
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: O DESAFIO DA GARANTIA DE DIREITOS E DA PROTEÇÃO NO SÉCULO XXI	21
1.1 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO	23
1.1.1 Código de Menores	23
1.1.2 Da Situação Irregular à Proteção Integral	38
2. O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: DO RISCO À PROTEÇÃO	55
2.1 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: PRINCÍPIOS LEGAIS E DE EXECUÇÃO NO BRASIL.....	60
2.2 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO ESTADO DO PARANÁ	68
2.3 O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO EM LONDRINA.....	75
3. O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E O DIREITO À EDUCAÇÃO	89
3.1 O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI COMO SUJEITO DE DIREITOS	89
3.1.1 O Direito à Educação	93
3.1.2 A negação do Direito à Educação: quando a escola se torna um espaço excludente.....	104
4. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI EM LONDRINA	121
4.1 MAPEANDO A REALIDADE	122
4.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA INCLUSÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM LEI NA ESCOLA	144
4.2.1 A Rede de Serviços e Proteção e a Inclusão Escolar dos Adolescentes.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178

REFERÊNCIAS	182
--------------------------	-----

ANEXOS	193
---------------------	-----

ANEXO A - Questionário aplicado com a Promotoria de Justiça da Vara da Infância e Adolescência – Entrevista Semi-dirigida	194
---	-----

ANEXO B - Questionário aplicado com a Coordenação Pedagógica do PROEDUSE - CENSE Londrina I– Entrevista Semi-dirigida	195'
---	------

INTRODUÇÃO

Em junho de 2006, adentrei pela primeira vez num Centro de Socioeducação para realizar uma visita técnica para o cumprimento de um dos requisitos no processo de admissão como Pedagoga no Sistema Socioeducativo no Estado do Paraná, era o meu primeiro trabalho como Pedagoga. O universo da escola, para além da teoria, me era conhecido apenas por minha doce e intensa experiência como aluna. Profissionalmente, havia vivenciado momentos breves, principalmente nas disciplinas voltadas ao estágio curricular e extracurricular e a prática de ensino. Desconhecia não somente o universo de escola, como também a questão do adolescente em conflito com a lei e as medidas socioeducativas, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Antes de me preparar teoricamente para o concurso, havia lido alguns artigos que eram relacionados à área do Direito e à obrigatoriedade da Educação.

Ao chegar naquela instituição, logo na recepção da Unidade, juntei-me ao grupo de Pedagogos aprovados no concurso para receber as primeiras orientações e informações. O funcionário responsável recepção das pedagogas nos apresentou sua experiência com os adolescentes internos na unidade, falando-nos sobre as artimanhas que estes garotos lançavam mão para sobreviverem à realidade da privação de liberdade, mostrando-nos, inclusive, objetos que os meninos utilizavam para atacarem e se defenderem, conhecidos como “estoques”. Já na área de Segurança, nos deparamos com os adolescentes, que olhavam curiosos, gritavam pelos Educadores Sociais e assoviavam para as jovens pedagogas. Alguns com camisetas amarradas na cabeça, mostrando apenas os olhos, imagens comumente vistas somente nos filmes e reportagens. Ao presenciar aquela cena, compreendi que era a minha chance de mostrar a força, a coragem e o desafio para o qual fui preparada na minha formação familiar, cultural e religiosa. Afinal eu era uma jovem de 23 anos, recém-graduada em pedagogia numa das melhores universidades do estado do Paraná, a Universidade Estadual de Maringá, que sonhava em mudar o mundo, e havia escolhido o espaço da privação de liberdade como ponto de partida

Quase dois meses depois eu entrava no CENSE Londrina I, para assumir minha função de Pedagoga. De repente a realidade: estudar o ECA, as diversas formas de violências a que são submetidos estes jovens, compreender a

proposta da socioeducação, e a mais árdua tarefa: conhecer e reconhecer os principais sujeitos, os adolescentes, para então construir e configurar a prática profissional do Pedagogo no Centro de Socioeducação, ao lado da equipe multiprofissional formada pelas áreas de Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Os adolescentes em conflito com a lei ali apreendidos, oriundos quase na sua totalidade de escolas públicas, apresentavam um histórico de reprovações e evasões e os dados estatísticos da instituição de 2001 a 2005 apontavam que, ano a ano, mantinha-se a porcentagem da maioria de adolescentes fora da escola, sendo que era no 6º ano que se situava o maior índice evasão escolar e poucos chegavam ao ensino médio.

Eram educandos com distorção idade/série, não apropriação dos conteúdos escolares, aversivos ao contexto e realidade escolar, entre outros agravantes. Isso remetia a dois grandes desafios: como sujeitos de direitos, de acordo com o ECA (artigo 53), havia a obrigatoriedade da escolarização para esses jovens e com isso a necessidade de se buscar estratégias para a garantia desse direito, por meio da oferta da vaga. O segundo desafio era que devido ao histórico de fracasso escolar, atrelado às situações de violências em que esses adolescentes eram envolvidos no interior e no entorno da escola, ofertar a vaga não era suficiente, pois o retorno ao ambiente escolar exigia condições pedagógicas e estruturais que garantissem uma sensação de segurança para os envolvidos nesse processo (aluno, família e escola) e ainda o interesse do aluno em estudar e a responsabilização da família e da escola no cumprimento desse direito.

Tais desafios conduziram a um caminho até à proposta de Mestrado em Educação, na área de políticas públicas, voltado para a pesquisa sobre a inclusão escolar do adolescente em conflito com a lei em Londrina, que foi impulsionada pela problemática do adolescente em conflito com a lei e a escola, e também pelo interesse subjetivo de buscar na academia, por meio da pesquisa, apontamentos que conduzissem a uma reflexão, a qual se espera não se esgotar neste trabalho. A presente pesquisa nasceu do reconhecimento da necessidade de ampliação e fortalecimento das políticas públicas capazes de promover ações educacionais voltadas para a extinção dos diversos processos de exclusão do adolescente autor de ato infracional. Consideramos a necessidade de efetivação dos processos participativos previstos na gestão democrática, especialmente na ação conjunta entre família, escola e comunidade, e na responsabilização e fortalecimento

da Rede de Proteção Social, na elaboração de políticas públicas voltadas para o atendimento desses adolescentes.

O adolescente em conflito com a lei pode representar demograficamente um número muito pequeno, diante da população de adolescentes e jovens da nação brasileira, mas quando atentamos que em média 600 adolescentes passam apenas pela internação provisória em Londrina e que destes, ainda mais de 70% estão evadidos do sistema escolar, sem contar aqueles que recebem a medida socioeducativa em meio aberto, sem passar por uma unidade de privação de liberdade, percebemos que se trata de um número elevado de adolescentes.

O direito à educação destes adolescentes por vezes começou a ser violado ainda na infância, quando não tiveram acesso a educação infantil, não receberam um ensino de qualidade, frequentaram escolas cuja escassez de recursos humanos e materiais era alarmante ou quando foram submetidos a maus-tratos e violências física, psicológica, simbólica, seja em casa, na rua e na escola. O “não acesso” levou ao “não querer”, “não desejar”, e assim a escola se tornou um espaço de não pertencimento. É o aluno que não quer a escola, é a escola que não quer o aluno. Assim, o adolescente é empurrado para a margem de uma sociedade desigual e a escola é empurrada para margem de um estado que não a valoriza.

A partir desta pesquisa desnuda-se o significado da educação escolar para o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, o qual é reconhecido como sujeito de direitos pelas normativas internacionais e nacionais. Apesar de que sob o aspecto de textos legais, o Brasil seja considerado um dos mais avançados do mundo, com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, trata-se, ainda, de um país com graves problemas para elaboração, monitoramento e manutenção de políticas públicas que visem à proteção da infância e adolescência.

Segundo dados do IBGE (2012), em 2011 no Brasil, a população passava de 195 milhões de pessoas, sendo a parcela de 78,5 milhões formada de crianças, adolescentes e jovens de 0 a 24 anos. São dezenas de milhões de pessoas que possuem direitos e deveres e necessitam de condições para se desenvolverem com plenitude todo o seu potencial. Porém, segundo o IBGE (2012, p.34):

Para o grupo de crianças, adolescentes e jovens de até 24 anos de idade, o contexto familiar no qual estão inseridos é extremamente relevante, pois é neste ambiente que eles têm o apoio para seu crescimento e desenvolvimento. Assim, considerando-se a distribuição de rendimento familiar *per capita*, percebe-se que as pessoas de 0 a 14 anos de idade estão inseridas predominantemente em famílias com menor poder aquisitivo, sendo que 60,8% delas estão concentradas nos dois primeiros quintos da distribuição. Para o grupo de 15 a 24 anos de idade, a concentração nos dois primeiros quintos da distribuição foi menor, 43,5%.

Não obstante, as violações de direitos, a pobreza e a iniquidade também têm as crianças como as suas maiores vítimas. O IBGE (2012) aponta que 48,5% das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos vivem em condições precárias de saneamento básico, expostas a riscos de doenças e também as crianças, adolescentes e jovens são as maiores vítimas das mortes e internações hospitalares por causas externas como agressões e acidentes.

No tocante à escolarização, mesmo com 98,2% das crianças de 6 a 14 anos na escola, apenas 83,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos frequentavam a escola em 2011. Por sua vez, a elevada taxa de frequência à escola dos jovens de 15 a 17 anos esconde os efeitos da defasagem idade-série, isto é, do atraso escolar proveniente dos níveis educacionais anteriores, principalmente quando se trata dos jovens de cor preta ou parda e aqueles pertencentes a parte mais pobre, que mesmo tendo frequência líquida no ensino médio elevada significativamente, de 37,3% em 2001 para 51,8%, em 2011, ainda refletem o patamar relativamente baixo do qual eles partiram no início do período escolar.

Como consequência do atraso escolar, o IBGE (2012) aponta que cerca de metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveriam ter completado sua trajetória escolar na educação básica e ingressado na universidade, não cursavam esse nível educacional. Por um lado, a taxa de jovens ingressando no ensino superior evoluiu de 27% para 51%, no entanto, 65,7% de jovens brancos ingressaram no ensino superior, enquanto apenas 45,2% dos pardos e pretos chegaram à universidade. Segundo o IBGE:

Um indicador relevante para retratar a vulnerabilidade dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos é a taxa de abandono escolar precoce, isto é, a proporção daqueles que não haviam completado o ensino médio e que não estavam estudando. Houve uma queda de 11,5 pontos percentuais dessa taxa, considerando-se os anos de 2001 e 2011, passando de 43,8% para 32,2%. Entretanto, o Brasil ainda

possui uma taxa média de abandono escolar precoce, quase três vezes maior do que a média de 29 países europeus selecionados, sendo que sua incidência é significativamente maior entre os homens. Em 2011, o abandono escolar precoce atingia mais da metade dos jovens de 18 a 24 anos de idade pertencentes ao quinto mais pobre, enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 9,6%. Futuramente, esses jovens podem se tornar um grupo mais suscetível à exclusão social (IBGE, 2012, p.116)

A análise da literatura disponível acerca do adolescente em conflito com a lei no Brasil permite observar que grande parte das pesquisas é voltada a estudar as causas das infrações praticadas pelos adolescentes, bem como a execução das medidas socioeducativas. São temas de grande relevância, pois tem trazido os adolescentes autores de ato infracional para o cerne do debate atual sobre a questão social, violência, sociabilidade, cultura, justiça e direitos humanos. Contudo, este trabalho traz à visibilidade, o aluno, cujo quadro de conflito com a lei, pode ser transformado com a contribuição da escolarização, desde que tenha acesso a uma educação escolar de qualidade, que vise instrumentalizá-lo e garantir a própria superação do *status quo*.

Pensar a educação escolar, para além dos muros da unidade de privação de liberdade, implica em se voltar para a escola que, na maioria dos casos, significou lugar de fracasso e de exclusão para o adolescente que veio a se envolver em atos infracionais e a qual constitui a grande aliada da Socioeducação, na integração social do adolescente e na garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento (BRASIL, 2012, p.1). É necessário que se traga o adolescente para o campo das prioridades das políticas públicas de educação em Londrina, como um caminho em que urge superar as situações de desigualdade e violências a que são submetidos, ora como vítimas ou vitimizadores.

Segundo as pesquisas realizadas, a escolarização dos adolescentes em conflito com a lei em Londrina ainda não foi abordado qualitativamente ou quantitativamente e a política de atendimento a estes adolescentes ainda se encontra em construção. Conseqüentemente, diante da impossibilidade de analisar detalhadamente todo o contingente de educandos já incluídos na escola, ou ainda em situação de exclusão, de modo a termos um panorama de como tem acontecido o processo de escolarização destes educandos. Inicialmente, pretendeu-se dar voz aos adolescentes, profissionais das escolas, entre outros. Porém, foi constatado que

essa seria uma pesquisa muito ampla, que requeria antes a constatação real da situação de evasão ou exclusão destes adolescentes.

Houve uma delimitação deste estudo e assim iniciar a pesquisa sobre a temática específica da escolarização destes educandos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. O problema desta pesquisa foi investigar se o direito à educação escolar dos adolescentes em conflito com a lei está sendo garantido e se as estratégias de inclusão escolar destes educandos têm contribuído para processo socioeducativo do adolescente. Em consonância com este problema de pesquisa definiu-se como objetivos: conhecer a realidade escolar dos adolescentes em conflito com a lei em Londrina, analisar as estratégias e políticas públicas de inclusão escolar destes educandos e a percepção que os profissionais da Rede de Serviços têm sobre o direito à educação escolar, bem como as condições de acesso, permanência e sucesso destes adolescentes na escola pública em Londrina.

Foram adotadas como estratégias metodológicas: a realização de: levantamento de literatura, entrevistas semi-dirigidas (vide anexos 1 e 2), análise de documentos e observações. As entrevistas foram realizadas junto à uma profissional da educação atuante no sistema socioeducativo, como coordenadora pedagógica do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas PROEDUSE, e um Promotor do Ministério Público de Londrina, da Vara da Infância e Juventude. Os dados estatísticos e prontuários foram pesquisados no Centro de Socioeducação Londrina I. Quanto à observação participante, optou-se com base em Lakatos e Marconi (2007), consiste na participação real do pesquisador com o objeto de pesquisa, incorporando-se à comunidade ou grupo pesquisado. Deste modo, na análise dos dados da última seção desta pesquisa, além do olhar dos autores lidos, dos atores entrevistados, consta também as percepções e concepções da pesquisadora.

Na pesquisa optou-se pela análise de conteúdo por se constituir:

[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados que vai além de uma leitura comum. [...] Constitui-se bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1999, p.9)

Para melhor compreensão do contexto de desenvolvimento da pesquisa, é importante esclarecer que Londrina conta com duas unidades socioeducativas de privação de liberdade (CENSES), uma de semiliberdade e o CREAS II que atende as medidas em meio aberto. A unidade de Internação Provisória se configura como a porta de entrada no universo socioeducativo, pois a partir da apreensão policial a maior parte dos adolescentes em conflito com a lei em Londrina, passa pelo Serviço de Recepção deste CENSE, bem como também a maioria acaba permanecendo na unidade, e sendo atendidos pelos serviços de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Por esta razão, elegemos o CENSE Londrina I, como local da pesquisa.

Após obtenção de autorização para realização da pesquisa, pela Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social (SEDS), por meio do Processo nº 11.449.036-9 em maio de 2012, obteve-se acesso aos dados estatísticos e prontuários dos adolescentes que passaram pelo CENSE, bem como a entrevista com a Coordenadora Pedagógica do PROEDUSE (Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas). Tais dados levaram a traçar um perfil dos adolescentes, considerando os aspectos pessoais, socioeconômicos e culturais e, principalmente, a situação e histórico escolar dos mesmos.

No decorrer da pesquisa, em janeiro de 2012, foi aprovada a Lei nº 12.594 que instituiu o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Conforme determina o art. 82, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei deveria ser garantida 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. Em decorrência disso, optou-se por incluir nesta pesquisa outro sujeito da Rede de Proteção Social e do Sistema de Garantias de Direitos, o Promotor de Justiça da Vara da Infância e Juventude de Londrina, por se tratar de um órgão de Estado que atua na defesa da ordem jurídica e fiscaliza o cumprimento da lei no Brasil (BRASIL, 1988).

Para o desenvolvimento deste trabalho adotou-se materialismo histórico dialético, tendo por premissa uma concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas. A atuação profissional na educação, bem como a construção de políticas públicas para a educação, coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que

envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isso sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação (PIRES, 1997).

Para Sanchez Gamboa (1999), dentro dessa perspectiva a “concreticidade” se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validade na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática. O homem é tido como um ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura, ou seja, a educação é o espaço da reprodução das condições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formas sociais.

Perante os elementos significativos do papel da escola no processo socioeducativo do adolescente em conflito com a lei, foi construída a segunda seção deste trabalho, trazendo uma retomada conceitual e histórica do atendimento à infância e adolescência no Brasil, tendo como recorte o século XX, no início da República. Considerando que este trabalho trata da questão do Direito à educação, entendeu-se que a análise das políticas voltadas para crianças e adolescentes no Brasil, deveria ter como base a legislação especial voltada para este público. Foram analisados os Códigos de Menores de 1927 e 1979, e o paradigma da situação irregular; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e o paradigma da proteção integral.

Na terceira seção abordou-se a questão das medidas socioeducativas, analisando os princípios legais e de execução, dentro dos contextos do sistema socioeducativo na esfera nacional, no Estado do Paraná e no município de Londrina. Na quarta seção foi discorrido sobre o direito do adolescente em conflito com a lei à educação escolar, iniciando pela questão do adolescente enquanto sujeito de direitos, especificamente do direito à educação bem como os processos de exclusão/inclusão e fracasso/sucesso escolar. Em seguida tratou-se da questão da violência e suas interfaces com a escola, para então se aprofundar no

tema da pesquisa trazendo a problemática da relação e da conflitualidade entre o adolescente autor de ato infracional e a escola.

Na quinta seção apresentou-se inicialmente um mapeamento da realidade, traçando o perfil socio-econômico-cultural-educacional do adolescente em conflito com a lei de Londrina, para em seguida ser tratado sobre a concretização do direito à educação pelo adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em Londrina, o papel da rede de serviços e proteção, enfatizando os desafios do acesso, permanência e sucesso destes na escola. Por fim, as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido, buscou retomar e evidenciar as conclusões que a pesquisa permitiu fazer, bem como as contribuições e reflexões que decorreram da mesma.

1 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: O DESAFIO DA GARANTIA DE DIREITOS DA PROTEÇÃO NO SÉCULO XXI

Nesta seção buscamos traçar um histórico do tratamento e do atendimento direcionado às crianças e adolescentes no Brasil. O caminho percorrido para compreendermos o perfil da infância e da adolescência na sociedade brasileira levou-nos a leituras desde as primeiras orientações e intervenções voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes, ainda no Brasil Colônia, passando pelo início do Brasil República até o século XXI. Cabe ressaltar que a cada tempo, as ações foram sempre fundamentadas pela noção de criança e adolescente que se tinha.

Tal caminho se justifica no pressuposto de que a infância e a adolescência, assim como a educação, não podem ser compreendidas fora de um contexto socioeconômico e político. Portanto, quando mencionamos a educação e/ou a história da criança e do adolescente, devemos considerar o espaço e o tempo, nos quais estes se encontram inseridos.

Do ponto de vista metodológico desta pesquisa, o materialismo dialético, é importante que façamos a distinção dos conceitos de criança e infância, uma vez que ser criança se trata de uma condição biológica, já a infância é um conceito historicamente construído e, conseqüentemente, é marcado por transformações históricas da sociedade de seu tempo (FURLAN, 2003). Considera-se também que os estudos sobre a infância serão mais bem entendidos a partir do momento que forem relacionados às transformações socioeconômicas e políticas, ocorridas no final do século XX. Em decorrência disso, justificamos o recorte temporal deste estudo.

Oliveira (1989) também defende a infância como condição social e histórica. Para tanto, ao estudar a história da infância, a autora resalta a importância de se olhar para as crianças vivendo em sociedades que estão em determinados níveis de desenvolvimento, e percebê-las como resultantes de uma sociedade dividida em classes, bem como de relações materiais que são estabelecidas entre os homens, na busca pela produção e reprodução de sua existência.

O materialismo dialético permite o entendimento da infância a partir de um cenário social, que historicamente tem como determinante as relações

materiais de produção da vida humana. As concepções do homem sobre o mundo, sobre ele mesmo e também a maneira de conduzir a educação da criança, de acordo com o modelo social vigente e o momento histórico, são formuladas e possibilitadas a partir das ações humanas e da organização da vida em sociedade (OLIVEIRA, 1989).

No processo de organização da vida em sociedade o homem delimitou suas relações, em concordância com suas necessidades e interesses, alcançando uma divisão sócio-política que se pautava na aquisição do saber especializado em detrimento do saber comum, advindo da prática social da comunidade. É fato que numa sociedade tribal as diferenças de sexo, bem como o período de vida de cada pessoa era determinante para o exercício do poder.

Numa sociedade de classes, com a divisão social:

[...] o homem começou a diferenciar a criança, com o que foi especializando a forma de tratá-la. Por um lado, estavam as que continuavam sendo tratadas unicamente como animais de força, sobrevivendo para continuar exercendo o trabalho mais rude. Do outro, encontravam-se os eleitos que começam a ter uma orientação especializada, cobrando-se deles um comportamento diferenciado e educando-os para dirigir o trabalho dos outros. Tudo isto, levou os homens se afastassem uns dos outros. Assim, a partir do contraste na orientação das crianças, nasce na prática distintas concepções. Contudo, esta educação especializada não deu à criança eleita uma maior vantagem em relação às outras, continuando a sua disputa na vida dentro de um regime de sobrevivência até alcançar a posição privilegiada de adulto no exercício do governo. Assim, define-se (*sic*) dois tipos de homens: os bons ou os dirigentes e os inferiores ou os executores do trabalho rude (GÓMEZ, 1994, p.128)

Portanto, para o autor, as diferentes concepções de infância surgiram concomitantemente ao período no qual o homem começou a dividir-se. Cabe ressaltar que são várias divisões como a socioeconômica, a sexual, a cultural, etc.. O autor considera, por exemplo, que o nascimento da escola se constituiu umas das variáveis que representou uma desvantagem para as crianças desprovidas de seu acesso. Em decorrência disso, desenvolveram-se a cada tempo, em variadas formas que levaram à separação, à organização do comportamento e à orientação das crianças.

Primeiramente, destacamos que a história da infância em muitos momentos desta investigação, demonstrou se confundir com a história da escola. Durante a revisão literária, percebemos que o resgate da história da criação e organização da escola, nos diferentes períodos da história do Brasil, possibilita também a percepção

da maneira como a infância foi sendo construída, já que o aparecimento da escola é decorrente da preocupação com as crianças e jovens.

1.1 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO

O atendimento à infância no Brasil foi norteado por dois paradigmas principais: o da situação irregular e o da proteção integral. Ambos foram trazidos por legislações que tratavam da infância e adolescência enquanto categorias que careciam de um olhar diferenciado e políticas específicas de atenção. A partir disso, buscamos traçar as subseções a seguir, tendo como foco essas duas legislações, seu contexto histórico, político e conceitual.

1.1.1 Código de Menores

Ao tratarmos da questão histórica e da legislação voltada para a infância e adolescência no Brasil no decorrer da pesquisa, percebemos a relevância de alguns autores brasileiros que são amplamente citados em livros, artigos, teses e dissertações. Entre eles estão o Sociólogo Edson Passeti, as professoras Irene e Irma Rizzini, entre outros. A importância desses autores se justifica principalmente pela pesquisa documental que realizaram acerca da infância no Brasil e da história das instituições de atendimento às crianças e adolescentes.

Para entendermos a realidade do Brasil do início do século XX, recorreremos à Prado Junior (2006) que na obra *História Econômica do Brasil* descreve que o cenário brasileiro desse período foi marcado por grandes mudanças ocorridas no mundo desde a segunda metade do século XIX até o final do império. Segundo o autor, tal período se caracterizou pelo apogeu da burguesia, e em decorrência disso, durante esse século houve uma consolidação dos ideais burgueses no Brasil. O autor ressalta que a grande transformação ocorrida foi a revolução da distribuição das atividades produtivas.

A larga expansão das forças produtivas e o progresso material a que assistimos nos últimos decênios do Império ainda se ativarão mais com o advento da República. Os anos que se seguem e o primeiro decênio do século atual assinalam o apogeu desta economia voltada para a produção extensiva e em larga escala, de matérias-primas e gêneros tropicais destinados à exportação [...] (PRADO JUNIOR, 2006, p.154).

Para o autor, o momento de transição decorrente do final do Império foi difícil e tormentoso, tratou-se de um cenário onde se constituía uma crise de crescimento e naquele mesmo contexto surgia uma busca por se adaptar a uma nova ordem internacional. Nesse período, o país passava por mudanças como:

[...] abolição da escravidão e a conseqüente transformação do regime de trabalho (com a imigração estrangeira por corolário); o rompimento com os quadros conservadores da monarquia e a eclosão de um novo espírito de negócios e especulação mercantil; a acentuação e consolidação do domínio da finança internacional na vida econômica do país [...] (PRADO JUNIOR, 2006, p.168)

Esses fatores, em suma influenciaram direta e/ou indiretamente a realidade brasileira nos últimos anos do século XIX e provocaram a crise de transformação que o Brasil passou a partir da Proclamação e a consolidação do regime republicano, quando a política centralizadora da monarquia foi substituída por um sistema federativo, que era almejado pelas elites oligárquicas. O sistema econômico, o capitalismo, que era resultante da associação do capital industrial e financeiro europeu, ditava as regras e previa que o país passasse pelos mesmos estágios de países com capitalismo avançado. Entretanto, as classes dirigentes brasileiras não formavam uma burguesia nacional coesa e era constituída por representantes de grandes oligarquias rurais que defendiam tão somente seus próprios interesses.

O Brasil foi impulsionado a dar grandes passos, mesmo impossibilitado de se desenvolver autonomamente. Foi um intenso processo de modernização e industrialização que levou o Brasil a ficar dependente de um sistema financeiro internacional e contrair grandes dívidas. O sistema não atendia aos interesses da grande massa popular, que nem sequer compreendia do que se tratava a República do Brasil. Portanto, mesmo que as grandes transformações ocorridas no final do século XIX marcaram profundamente a vida social brasileira, o país continuava fortemente amarrado aos ideais colonialistas, que tinham como modelo a imagem do colonizador europeu (PRADO JUNIOR, 2006).

Podemos considerar que o capitalismo trouxe ao Brasil a necessidade de uma ruptura nas antigas estruturas coloniais, uma vez que o capital industrial não possuía a mesma lógica do capital comercial, sendo necessárias

alterações na estrutura da economia nacional. Na questão da mão-de-obra, diante da impossibilidade de um trabalho servil, foi preciso viabilizar e criar um proletariado. Nesse sentido, a primeira ação foi a abolição da escravatura, entretanto, como muitos ex-escravos não se viam na necessidade de se transformarem em força de trabalho, a solução encontrada foi a imigração europeia (ARIAS NETO, 2003). Houve também a necessidade de mercados consumidores, cuja solução parcial encontrada foi a quebra dos monopólios comerciais e a restrição das importações, que foi possibilitada pela indústria nacional de bens de consumo, o que, segundo Prado Junior (2006), gerou grandes conflitos, pois a aristocracia tradicional, principalmente do norte e nordeste do Brasil viu seu poder econômico reduzido e, tornou-se, em grande parte opositora do sistema.

Contudo, mesmo diante das transformações que ocorreram, a economia nacional continuou refém do mercado externo, tanto na necessidade de exportação, principalmente de bens primários como o café, como das importações de produtos sofisticados e da indústria pesada. A realidade brasileira nesse período não difere do que Hunt e Sherman (2001) apontaram:

O período que se estende do final do século XIX ao princípio do século XX testemunhou a partilha imperialista da maior parte das regiões economicamente subdesenvolvidas do mundo. As populações dessas regiões foram submetidas a mais dura e cruel exploração, em proveito dos lucros das grandes corporações sediadas nos países capitalistas avançados (HUNT; SHERMAN, 2001, p.162).

Diante disso, entendemos que todo esse processo de industrialização e modernização gerado no país, provocou um grande êxodo rural. Os centros urbanos cresceram muito, aparecendo uma enorme massa de trabalhadores assalariados, onde surgiu um grande exército de mão-de-obra de reserva. É claro que tais mudanças geraram as consequências que logo foram sentidas. Essas famílias tinham filhos, e o contingente de crianças, adolescentes e jovens ociosos também aumentou nos centros urbanos (PRADO JUNIOR, 2006; ARIAS NETO, 2003). É sobre essa questão que trabalharemos adiante.

Foi nesse contexto, segundo Pilotti e Rizzini (1995) que, em decorrência do extraordinário crescimento urbano, parte da população de crianças e adolescentes passou a viver pelas ruas sendo denominados vagabundos. Os

autores enfatizam que a legislação da época dava sinais da preocupação do país na busca por um (re) ordenamento político e social.

Cabe ressaltar que, no campo jurídico, em 1891 o Brasil já contava com a primeira Constituição Republicana, que tinha como modelo a Constituição dos Estados Unidos. Nela estavam presentes as contradições da igualdade perante a lei e a proibição do voto para mulheres, analfabetos, mendigos e praças. A grande maioria das pessoas pobres era analfabeta e não votante. O voto era aberto, e isso facilitava a manipulação das eleições, e o governo priorizava os interesses das elites dominantes (TRINDADE, 2004).

Além disso, um ano antes, havia sido promulgado o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, que por meio do Decreto nº 847 estabelecia que as crianças menores de nove anos não seriam consideradas criminosas e que as crianças maiores de nove até quatorze anos que não tivessem discernimento de seus atos também seriam inimputáveis. Quanto àquelas que tivessem discernimento seriam levados a estabelecimentos disciplinares industriais, e lá ficavam até que o juiz decidisse pela liberação, desde que o período de permanência não ultrapassasse os 17 anos (RIZZINI, 1997).

Conforme a autora, por muitos anos o Código Penal de 1890 foi amplamente criticado, devido à sua apressada elaboração, sem que algumas questões de grande importância para o país fossem debatidas. Além do mais, esse Código foi considerado um retrocesso em relação ao anterior que era de 1830, quando rebaixava a idade penal para nove anos, se considerarmos o fato que já se debatia a questão da “punição” aplicada a crianças e adolescentes.

Pilotti e Rizzini (1995, p.110-111) relatam que ideias de identidade nacional floresciam já na passagem para o século XX, e a preocupação com a infância aparece como predominante nos discursos políticos. Entretanto, os autores observam se tratar de uma preocupação diferente da registrada no Brasil império, que tinha como objetivo a caridade e o assistencialismo. Mesmo que o enfoque de cunho religioso e caritativo ainda predominasse nas ações de assistência à criança, o Brasil República tinha “na esfera jurídica o principal catalisador da formulação do problema e da busca de soluções para o mesmo”.

Para os autores, nesse período nascia um novo ciclo em relação à trajetória da legislação sobre a infância. O início da república até a década de 1920 representa o “período mais profícuo da história da legislação brasileira para a

infância. É grande o número de leis produzidas na tentativa de regulamentar a situação da infância, que passa a ser alvo de inúmeros discursos inflamados nas assembleias das câmaras estaduais e do congresso federal”.

Todavia, apesar dos discursos que pareciam defender as crianças incondicionalmente, os decretos da época revelavam uma temeridade em relação à criança, como se a mesma se constituísse uma ameaça à ordem pública, pois perturbavam a tranquilidade e a segurança (PILOTTI; RIZZINI, 1995).

Daí, a necessidade de uma intervenção educacional com uma intencionalidade de “corrigir os menores”, para que os mesmos se tornassem cidadãos úteis e produtivos para a nação. Uma grande parcela da população habitualmente vagava pelas ruas, e a preocupação dos legisladores era no sentido de reprimir a ociosidade, com isso, após a assinatura da Lei nº 3.353 de 1.888 que extinguiu a escravidão no Brasil, foi proposto na Câmara dos Deputados um projeto que visava reprimir a ociosidade, principalmente dos libertos, entendida como a principal causadora de crimes na sociedade.

Nesse contexto surgiram as Escolas Correccionais, Escolas de Aprendizes Artífices e os Patronatos Agrícolas que objetivavam regenerar os inadaptados, a partir de uma educação física, moral e cívica, intelectual e profissional que garantiam a conclusão do nível primário e a formação agrícola-industrial. Sobre esse assunto, Marcílio (1997, p.128) enfatiza que:

Seguindo princípios higiênicos e disciplinares, médicos e juristas criaram um verdadeiro projeto prisão-modelo para os menores carentes e infratores, de acordo com os valores e as normas científicas propostas pelo filantropismo, segundo os quais, os meios fundamentais de recuperação eram a educação, o trabalho e a disciplina.

Isso gerou o que podemos chamar de cultura institucional no atendimento de crianças e adolescentes, pois era uma maneira de segregação social, por meio do confinamento e contenção espacial, a fim de controlar o tempo e torná-los submissos a autoridade. Tudo em nome de uma educação que incutisse o amor ao trabalho e a conveniente educação moral. Portanto, o trabalho era visto como melhor alternativa para formação das crianças em detrimento da educação escolar (PILOTTI; RIZZINI, 1995).

Os autores observam que como resultado previsível desse modelo, surgiu uma demanda significativa pela força de trabalho infantil nas fábricas. Era

comum, crianças e adolescentes sendo recrutados dentro das próprias instituições para trabalhar com carga horária similar a dos adultos, mas com salários baixíssimos. Era o combate à ociosidade dos menores, por meio de uma ocupação aceita e considerada útil.

De certa forma o discurso oficial ignorava as causas do problema da criança e do adolescente, desconsiderando fatores provocados pelos modos capitalistas que re-configuravam as relações sociais, os padrões de convivência, gerando maiores desigualdades e condições sociais. Os principais problemas enfrentados pela população pobre eram de ordem habitacional, familiar, saúde, e educacional.

No Brasil com a Proclamação da República, esperava-se um regime político democrático orientado para dar garantias ao indivíduo numa sociedade de território amplo e de natureza abundante e generosa [...] veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fabricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre os traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiram novas prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-las às dimensões de problemas de Estado com políticas sociais e legislações específicas (PASSETI, 1999, p.347)

Segundo Passeti (1999) o movimento anarquista, no início do século XX foi um marco no campo das lutas em defesa da criança e do adolescente na Primeira República, com a chegada de imigrantes italianos que perceberam a gravidade dos problemas sociais no Brasil, principalmente em relação à educação dos pobres e de seus filhos.

Esses idealistas libertários, por meio da formação de sindicatos, de discursos, da distribuição de panfletos entre outras formas, mobilizaram a classe trabalhadora brasileira, através de greves e discussões acerca de questões consideradas como direitos para o operariado que sobrevivia com salários baixos, carga horária excessiva e más condições de trabalho.

Para que houvesse uma maior compreensão e conscientização da classe trabalhadora, uma vez que essa população era em sua maioria sem escolaridade, o que dificultava a disseminação das ideias, os anarquistas:

[...] construíram, além de sindicatos, obras voltadas à educação que se materializaram em grupos de estudos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura e escolas. Nestes locais desenvolviam-se projetos educativos, tanto

para adultos quanto para crianças, sendo o objetivo central capacitar o proletariado para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária (GALLO; MORAES, 2005 p. 8).

Os anarquistas buscavam contribuir para o aumento do conhecimento dos trabalhadores, acreditando que a construção de uma nova sociedade passava por uma nova educação. Sobre a repercussão desses movimentos:

A agitação provocada pelos anarquistas não repercutiu de imediato em soluções satisfatórias. O século XX trouxe a tensão provocada por um redirecionamento econômico próspero cujo custo social foi, por um lado, a politização dos trabalhadores urbanos pelos anarquistas e, por outro, a prisão ou deportação de suas principais lideranças acusadas de subversão. Num país de tradição escravocrata, as críticas à situação de vida das crianças (sem escola, com trabalho não regulamentado e regulamentos desrespeitados, habituando em condições desumanas), abriram frente para reivindicações políticas de direitos e contestações às desigualdades. (PASSETI, 1999, p.354)

Contudo, o discurso predominante era ambíguo e contraditório, pois havia uma busca por proteger as crianças pobres das mazelas e da exploração do trabalho infantil, e ao mesmo tempo em que, pensavam em formas de proteger a sociedade do mal estar causado pela presença destas crianças e adolescentes nas ruas, Tanto que na década de 1920:

[...] a questão da infância pobre se torna objeto da alçada jurídica. Dando seqüência a um conjunto de leis voltadas para a regulamentação do trabalho do menor, os juristas vão se voltar para os meninos não absorvidos pelo ramo industrial que constituíam um desafio à sociedade urbana emergente quando “vadiando” pelas ruas. Assim, em 1921, a Lei 4.242 modifica o Código Civil, determinando que se considere “abandonado” o menor sem habitação certa ou meios de subsistência, órfão ou com responsável julgado incapaz de sua guarda. Tentando por esta via pressionar as famílias pobres a exercer controle sobre seus filhos, os juristas conseguem também pressionar o Estado a criar, em 1923, o Juízo de Menores do Distrito Federal, 17 anos após a proposta frustrada de Alcindo Guanabara (ALVIM; VALLADARES, 1988, p.6)

Segundo as autoras, o Juízo de Menores foi dirigido por quase dez anos por Cândido de Mello Mattos, “e teria para além da ação jurídica uma prática social claramente definida, pois representava a primeira intervenção direta e sistemática do Estado na questão da infância pobre no país” (ALVIM; VALLADARES, 1988, p.6). Tanto que por meio do Juízo de Menores foram criados os primeiros estabelecimentos oficiais de proteção à infância: o chamado Abrigo de Menores, a

Casa Maternal Mello Mattos, a Escola de Reforma João Luiz Alves, o Recolhimento Infantil Arthur Bernardes e a Casa das Mãezinhas.

Portanto, atuando em duas frentes, a ação desse Juízo expressava uma dupla preocupação: por um lado, a proteção das crianças do trabalho infantil cuja mão-de-obra infantil era utilizada na época pelas fábricas, e de outro lado, combater o mal-estar social provocado pela mendicância e criminalidade, isolando em instituições especializadas os menores abandonados e delinquentes.

Segue-se a criação deste Juízo de Menores, a criação do primeiro Código de Menores, em 1927, que se constituiu uma consolidação de leis já existentes na área de proteção e assistência à infância. O 'Código Mello Mattos', Decreto 17.943-A, de 12-10-1927, apesar de manter a perspectiva conservadora, introduziu uma novidade fundamental para aquele período, ao considerar a necessidade destas “crianças problemas” receberem, mesmo que de maneira elementar, assistência estatal e proteção jurídica. A infância e a juventude passariam a ser bens jurídicos tutelados pela lei brasileira, pela via indireta, ainda que não de modo expresse, estaria sendo promovidos, os direitos humanos, que apenas seriam (re) afirmados em 1948, na ONU, pelo Brasil (AZEVEDO, 2007)

Podemos observar a contradição do Código de Menores que distinguia a criança proletária da criança burguesa, quando:

A partir de então a palavra “menor” passa ao vocabulário corrente, tornando-se um a categoria classificatória da infância pobre. O Código distingue dois tipos de menores, os abandonados e os delinquentes, como que reconhecendo duas variantes possíveis no universo da pobreza. Visto no seu todo, o Código expressa a necessidade de leis particulares para os filhos das camadas populares, a serem protegidos e “julgados” por um Direito e um a Justiça específicos. Como se a sociedade necessitasse e acatasse duas leis e duas justiças, separando a infância pobre da infância dos demais segmentos sociais (ALVIM; VALLADARES, 1988, p.6)

O Código de Menores, no seu artigo 26 estabelecia seu “objeto”:

[...] consideram-se abandonados os menores de 18 anos:

I – que não tenham habitação certa nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam;

IV – que vivem em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoas que se entreguem habitualmente à prática de atos contrários à moral e aos bons costumes;

V – que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

- VI – que freqüentam lugares de jogo ou de moralidade duvidosa ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida;
- VII – que, devido à crueldade, abuso de autoridade, negligência ou exploração dos pais, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:
- a) vítimas de maus-tratos físicos habituais ou castigos imoderados;
 - b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensáveis à saúde;
 - c) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem (BRASIL, 1927, p.6)

Diante disto, observamos que o Código de Menores de 1927 partia de um contexto social cujas crianças e adolescentes eram submetidos à criminalidade e longas jornadas de trabalho. E se o menor não trabalhasse era considerado vadio, desocupado, ou seja, o trabalho era a solução desse problema. Assim era pensada a infância, a partir de um ponto de vista essencialmente econômico. Visavam produzir um sujeito sadio que pudesse ser incorporado mais tarde ao mundo trabalho, e que fosse transformado em força produtiva.

Contudo, a criminalidade que era fortemente associada aos menores de idade, levava à busca por leis mais severas. A sociedade, pressionada pelo momento de instabilidade política, se dividia entre a defesa do encarceramento precoce de crianças e adolescentes e a necessidade de proteção e assistência (CIESPI, 2007).

Foi nesse contexto ambivalente que se instalou Governo Vargas, na década de 30, também do século passado.

A década de 1930 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e os movimentos políticos que protagonizou: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937 [...] Nesse contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto para uma ampla parcela da população que almejava uma colocação nesse processo. Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social (ANDREOTTI, 2010 p. 2).

Para Lima e Rodrigues (2002), esse ideário progressista gerou também uma grande reflexão sobre infância, de maneira que a carência da criança passou a ser relacionada com a situação social da população pobre, revelando a

concepção dicotômica da sociedade sobre a criança/jovem e o “menor”, quando o filho do trabalhador pobre é alvo do campo de ação da assistência social.

O período que se inicia na década de 1930 caracteriza-se pelo crescimento da participação do Estado na área da assistência à infância. A partir deste momento, o governo federal passa a demonstrar uma preocupação maior com as questões sociais, inclusive pelo problema da assistência à família e à infância. Estruturam-se o Departamento Nacional da Criança (1940) e o Serviço de Assistência a Menores (1941), com o objetivo de dar uma orientação nacional às práticas de assistência e controlar as instituições públicas e particulares que realizavam serviços nessa área (LIMA; RODRIGUES, 2002 p.2)

O Departamento Nacional da Criança era vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública e tinha como principal função atender a infância, a maternidade e a adolescência, fornecendo orientação técnica e recursos tanto aos Estados, quanto as entidades privadas, tendo, além disso, uma atuação fiscalizadora (LIMA; RODRIGUES, 2002).

Por sua vez, o Serviço de Assistência a Menores (SAM) foi instalado durante o governo de Getúlio Vargas, num período em que intervir junto a infância tornou-se uma questão de Defesa Nacional. No processo de “expansão nacional” teve sua finalidade de assistir aos “autênticos desvalidos” desvirtuada, sendo tomado por relações clientelistas. “Falsos desvalidos”, cujas famílias tinham recursos, eram internados nos melhores educandários mantidos pelo SAM (LIMA; RODRIGUES, 2002).

Segundo Alvim e Valladares (1988), a partir de 1940, após a criação do próprio SAM, foram criadas inúmeras instituições voltadas para atender de diferentes formas as crianças e jovens das camadas populares. Em 1942 surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que de início era voltada para os filhos dos integrantes da FEB (Força Expedicionária Brasileira) que lutaram na Itália, mas logo se tornou um centro de assistência a mães e crianças na primeira infância. Também em 1942, por iniciativa e com financiamento do empresariado industrial, surgiu o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), cujo objetivo era formar jovens com qualificação para diferentes ramos industriais. Inspirados no modelo SENAI, instituições semelhantes como o SESI (Serviço Social da Indústria) e o SESC (Serviço Social do Comércio), também foram criados em 1946, além do SENAC. (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) que surgiu em 1946.

Para as autoras, este conjunto de instituições, fruto da iniciativa privada, ajudou a compor uma política social que se solidificou no decorrer do regime de Vargas. A partir de uma estratégia tida como de controle social, crianças e jovens seriam atingidos de várias formas como a formação para o trabalho (SENAI e SENAC); assistência à saúde (LBA); assistência e recuperação dos “abandonados e delinquentes” (SAM). Foi a lei orgânica do ensino primário (1946), que representou a regulamentação deste último pela União, foi outro elemento básico para compor tal estratégia de política social, uma vez que estava na origem da extensão do ensino primário público às camadas populares.

A criação desses órgãos voltados para o atendimento da infância, principalmente das crianças e adolescentes oriundos das classes populares, trouxe novas indagações, pois:

As "autoridades judiciárias", representadas pelos Juizes de Menores, até então protagonistas do processo, são confrontadas pela intervenção de novos setores, sobretudo aqueles que encabeçam os programas de assistência social, ainda na década de 1930. Surgem "conflitos de atribuição" entre a esfera normativa e executiva. Fica patente que, dada a gravidade do problema, o ideal corporificado por Mello Mattos de salvar a criança não era viável, sob o ponto de vista estrito do judiciário (CIESPI, 2007, p.2)

Com a promulgação do Código Penal de 1940, surgiram discussões acerca da necessidade de revisão do Código de Menores. Defendia-se que o Código não deveria ter um caráter meramente jurídico, mas também social, abarcando ações de caráter preventivo, curativo e assistencial. Por mais de 30 anos essas controvérsias se estenderam, até que se efetivasse uma primeira reformulação do Código em 1979. Isso se deve aos conflitos entre juristas e partidários da época, e as muitas mudanças no cenário político, resultaram na protelação da substituição da lei vigente. Ocorriam apenas modificações provisórias, como leis de emergência na legislação penal, como o Decreto nº 6.026 de 1943 (CIESPI, 2007)

Nos anos 1950, durante os Governos de Dutra (1951) e Kubitscheck (1956), variadas ideias concernentes a reforma da legislação voltada para infância foram pensadas e incentivadas. Projetos de lei defendiam a criação de uma fundação em nível nacional, ou seja, a instituição de um Conselho Nacional de Menores, e que fosse estabelecida uma política especializada para menores. Para

os defensores de tais projetos, a liberdade para o debate garantiria uma discussão realista acerca da problemática dos menores (CIESPI, 2007).

Em 1951, em meio a esse contexto, foi proposto um projeto de lei cujo enunciado era: "reforma o Código de Menores e estabelece o Estatuto Social da Infância e da Juventude". Este seguia orientações presentes no cenário internacional (pós-guerra) sobre os direitos humanos, cujas ideias vinham sendo veiculadas em Congressos Pan-americanos da Criança, sob forte influência das OMs¹ (Organizações Multilaterais), e também os organizados pela Associação Internacional de Juízes de Menores. Entretanto, o projeto foi rejeitado após críticas de juristas que afirmavam que esse não continha o devido rigor técnico. Ainda nessa mesma década:

O Projeto nº. 1.000-56, denominado por muitos como o "Novo Código", parecia anunciar que a revisão finalmente se efetivaria. Contudo, em 1957, Juízes e representantes do Ministério Público elaboraram emendas ao Anteprojeto no. 1000-56, em tramitação no Congresso Nacional, reconhecendo os direitos especiais dos menores e descrevendo todos os direitos indispensáveis à sua "dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade", além de fazer um apelo para que a sociedade compartilhasse da responsabilidade de resolver o problema da infância marginalizada (CIESPI, 2007, p. 3)

Em 1959, foi aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Isso contribuiu sobremaneira para que se entendesse a necessidade de uma reforma que garantisse o respeito aos direitos das crianças. Porém, a concretização dessa reforma foi impossibilitada pelo conturbado contexto político que o Brasil vivenciava (CIESPI, 2007).

O começo da década de 1960 foi marcado por uma crise política no país, resultante do contexto da guerra fria, na qual a conjuntura internacional era marcada pelo evidente conflito entre capitalismo e comunismo. A consequência

¹ É a partir do final da Segunda Guerra Mundial que o sistema internacional de cooperação multilateral se consolidou. A constituição da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, foi o marco principal dessa nova etapa no plano das relações internacionais. Criado com o propósito de manter a paz e a segurança no mundo, após um período marcadamente belicoso, o sistema das Nações Unidas inaugurou um modo específico de enredar os laços de cooperação entre as nações no século XX. Isto aconteceu mediante o estímulo à cooperação internacional para solução de problemas coletivos em diversas áreas (econômica, social, educativa, cultural, sanitária, entre outras), por meio de organismos especializados aos quais citamos: UNESCO, UNICEF (âmbito social), FMI e Banco Mundial (âmbito econômico) (HARVEY, 1994; ROSEMBERG, 2000)

maior dessa crise foi o golpe militar de 1964, que provocou mudanças nas ações e intervenções voltadas à infância a adolescência no Brasil (CIESPI, 2007).

Os anos 1960, com a instituição de uma política de segurança nacional, instaurada pelos militares a partir do Golpe de 64, interromperá o caminhar dos debates. O Projeto elaborado por uma Comissão formada pelo ministro da Justiça, João Mangabeira (1963), terá parte de suas propostas incluídas na Lei 4.513, de 1/12/64, que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). As propostas mantidas eram: extinção do S.A.M. e criação de uma Fundação Nacional, subordinada à Presidência da República, com autonomia administrativa e financeira, com a finalidade de "orientar, estabelecer e executar a política nacional de assistência a menores" (CIESPI, 2007, p.3).

De acordo com Merisse et al. (1996) o atendimento à infância e adolescência no Brasil, passou a ser definido e reconhecido como assistencialista e repressor, portanto a primeira ação foi extinguir o SAM e instituir a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor). Autoridades públicas, políticos e diretores do SAM condenavam o Órgão e propunham a criação desse novo instituto.

A segurança nacional tornou-se a ideologia do novo órgão de proteção aos menores, uma vez que a tônica da FUNABEM era a valorização da vida familiar e a integração do menor na comunidade. O lema "internar em último caso" figuraria com insistência na produção discursiva da instituição, apesar da política explícita da não internação, o grande modelo difundido no período foi o do internato de menores ou os internatos-prisão, pois crianças na rua em tempos de "segurança nacional" constituíam fato politicamente incomodante (RIZZINI; RIZZINI 2004).

Ainda para Rizzini e Rizzini (2004) a ideia de proteção à infância era antes de tudo proteção contra a família. Apesar de apresentarem a falta de recursos como um dos determinantes das internações, era também disseminado que algumas crianças eram internadas porque seus pais queriam se livrar da responsabilidade pelos mesmos.

Para as autoras, o novo paradigma era baseado na autoridade judicial e na necessidade de disciplina e correção. Foi desenvolvido pelo Governo Militar um plano de combate aos menores marginalizados, que se dividiam entre os que perturbavam a ordem pública, causando desordens sociais, e aqueles que eram desassistidos e que provavelmente viriam a se tornar infratores. As ações

“pedagógicas” eram voltadas para o controle e contenção disciplinar, e eram voltadas para a segregação das crianças e adolescentes em instituições fechadas, para ali serem “tratados” e devolvidos “sãos” à sociedade.

Foi acrescentada a noção de periculosidade à ideia de privação, sendo que, a partir daí, esses menores marginalizados passaram a ser considerados carentes. “[...] as crianças das classes sociais dominadas, economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda são consideradas como ‘carentes’, ‘deficientes’, ‘inferiores’ na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido” (KRAMER, 1992, p. 24). Nesse contexto de repressão e assistencialismo a década de 1960 foi marcada por lutas em defesa da infância e adolescência. Um exemplo disso é que:

No final da década de 1960, surgem novas tentativas de revisão do Código de 1927, sem sucesso. A época era de intensa repressão, repercutindo na legislação sob variadas formas de controle social e cerceamento de liberdade, através das leis de censura, tentativa de rebaixamento da inimputabilidade penal para 16 anos; restabelecimento do critério de discernimento para aqueles que cometessem infrações penais a partir dos 14 anos; aplicação de medidas de privação de liberdade, ou seja, o ressurgimento de velhas propostas que aparentemente haviam sido superadas (CIESPI 2007, p.3).

De acordo com o CIESPI (2007), os anos 1970 foram marcados por posições acirradas e discursos divergentes em torno da legislação voltada à infância e adolescência. De um lado, um grupo de juristas do Rio de Janeiro defendia a oficialização de um Direito Menorista, ou seja, que se mantivesse o Código de Menores de 1927, e por outro lado o Ministério Público de São Paulo liderava a luta em defesa de uma legislação que propiciasse a garantia de direitos aos menores. O primeiro grupo venceu a luta e foi instituído, em 1979, Ano Internacional da Criança, o Código de Menores de 1979 que trazia como “mudança” a inserção do conceito de “menor em situação irregular”, cujo termo foi compreendido como “privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, além da situação de maus tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta por inadaptação familiar ou comunitária, e autoria de infração penal”. (SILVA; MOTTI, 2001, p. 25)

O primeiro Código de Menores (1927) tinha como prioridade regulamentar o trabalho infante-juvenil, “defini-los em função da pobreza e fazer

emergir a figura do “menor perigoso”, a reformulação do estatuto juvenil (1979) assumiu postura distinta ao arquitetar a ideia de “situação irregular” para explicar as causas das infrações” (LIMA, 2009 p.91). A pobreza ganhou o *status* de “situação irregular” e com isso:

[...] a série *menor abandonado/menor em situação irregular* permaneceu identificando jovens pobres que poderiam, numa outra ocasião, serem “sentenciados como *irregulares* e enviados às instituições de recolhimento, triagem, ressocialização ou guarda” a fim de corrigir a situação que produziu “irregularidade”. Os jovens filhos das classes miseráveis foram e continuam sendo rotulados de diferentes maneiras: jovens que escapam ao controle da família (órfãos, abandonados); adolescentes aos quais a família não é capaz de oferecer proteção e bem estar (menores carentes); adolescentes provenientes de pais incapazes de controlar seus excessos (condutas antissociais); jovens que precisam trabalhar para ajudar na renda da família (meninos de rua); adolescentes que em razão da fraqueza e omissão da família perpetram ações e envolvimento que põem em riscos a integridade física e moral de terceiros (autores de atos infracionais) (LIMA, 2009, p. 93)

Adotar a Doutrina da Situação Irregular era atribuir uma patologia social² ampla que se configurava numa justificativa para as ações de controle rígidas, dentro do campo jurídico, a que eram submetidas às crianças e adolescentes pobres no Brasil. Abandonados, carentes, vitimizados, perigosos morais, órfãos e autores de atos infracionais, todos se encontravam nessa chamada *situação irregular*.

Com isso, podemos perceber que apesar das discussões já se voltarem para a necessidade de garantias de direitos para crianças e adolescentes, após 40 anos desde a sua promulgação, o Código de Menores, em 1927 ainda continuava em vigor, com apenas uma alteração no Código de Menores de 1979, que foi a inserção da Doutrina da Situação Irregular. Contudo, conforme

² Aqui tomamos por base a concepção de Émile Durkheim sobre os fatos sociais que podem ser classificados por seus estados de normalidade ou patologia, como qualquer outro organismo vivo. É normal o fato social que, a princípio, apresenta-se generalizado e cristalizado na sociedade e aceito pelo consenso social, apresentando alguma função importante para a evolução ou adaptação do organismo social. Além disso, a normalidade também se expressa na reação dos indivíduos que confirme ou defenda a moral vigente, a ordem e a consciência coletiva. Patológico seria o fato social que colocasse em risco essa mesma ordem ou moral vigente, inviabilizando o funcionamento da sociedade. Noutras palavras, patológico é o fato social que desencadeia crise e enfraquecimento da consciência coletiva. Neste caso, o menor em situação irregular implicava em risco para a ordem social. (DURKHEIM, 2007).

discorreremos a seguir, as mudanças sociais e econômicas, tanto no contexto mundial, quanto no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980 foram responsáveis por “forçar” uma nova era nos campos jurídico, assistencial e educacional, no que se refere às áreas da infância e adolescência no contexto brasileiro. Veremos que a luta pela consolidação da Democracia, trouxe em seu bojo a luta por direitos como educação, saúde, cultura, lazer, e também por garantias de dignidade/respeito, e acesso à cidadania. E a criança e o adolescente sendo concebida como sujeito de direitos.

1.1.2 Da Situação Irregular à Proteção Integral

A superação da legislação que era fundamental na Doutrina da Situação Irregular foi marcada por uma série de acontecimentos, que conduziram a um novo paradigma, a Doutrina da Proteção Integral, conforme aponta Lima (2009). Destacamos que a Declaração dos Direitos da Criança, adotada em 1959 pela Assembleia das Nações Unidas, como um marco fundamental no ordenamento jurídico internacional e na afirmação dos direitos da criança e do adolescente. Nela está lançada a semente de uma concepção inovadora sobre a infância, que ao longo dos anos 1960 e 1970 foi assumida, pesquisada, defendida e aprimorada, culminando na formulação da Doutrina da Proteção Integral, como destaca Rossi (2008).

Tivemos como pano de fundo, no âmbito internacional, a Assembleia das Nações Unidas, que instituiu o Ano Internacional da Criança, e nos anos seguintes foram produzidos documentos que demonstraram relevante preocupação com a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. Aconteceram também, transformações e reformas econômicas, lutas sociais e políticas que culminaram no processo de redemocratização, com a abertura política, consolidação de movimentos sociais que buscava garantias de direitos, a reforma do Estado e a descentralização política, segundo Lima (2009).

Durante toda a década de 1970, a política econômica brasileira foi norteadada pela ideia do “Brasil - Potência”. Isso foi resultado de grandes reformas ocorridas na década de 1960, aliada a um cenário internacional favorável e ao período denominado “milagre econômico” (1968-1973). Houve um crescimento significativo do Produto Interno Bruto (PIB), das exportações brasileiras, e do

processo de concentração da renda pessoal e setorial. A política econômica no início da década de 1970 tinha por objetivo, maximizar, em curto prazo, a taxa de crescimento do produto (BOARATI, 2003).

Por meio de um plano estratégico de desenvolvimento, o governo tinha a educação como fator de extrema importância, uma vez que:

No contexto nacional-desenvolvimentista, o investimento na educação era visto como fator de progresso, modernização dos setores produtivos, de desenvolvimento econômico e social e de integração dos indivíduos à vida produtiva, fator fundamental para elevar o Brasil ao patamar de país desenvolvido. A “teoria do capital humano” compôs as bases ideológicas do desenvolvimentismo calcado num modelo de desenvolvimento amplamente concentrador e associado ao capital internacional e serviu para justificar e legitimar políticas do estado (período da ditadura militar), na medida em que estas estariam situadas na ideia de democratização das oportunidades educacionais como forma de distribuição de renda e de desenvolvimento social (MOTTA, 2011, p.39).

O desenvolvimentismo era apregoado como um elemento positivo para toda nação, o qual vinha para favorecer o crescimento do grande capital, dando origem a sua grande expansão. No entanto, tal processo contribuiu para expandir também as desigualdades sociais, levando a um aumento da contraditória diferença entre concentração de renda e miséria. Uma desregulamentação do sistema monetário internacional e dois choques petrolíferos, em 1973 e 1979, foram decisivos para crise econômica que travou o ritmo de crescimento nos países industrializados. Dentro desse contexto de crise e de mundialização do capital, a crise econômica internacional atingiu o Brasil (BOARATI, 2003).

Principalmente nos anos 1980, com o esgotamento do modelo desenvolvimentista de industrialização, o Brasil passou por um processo de transformação profunda, que pode ser comprovada na reorganização institucional do Estado e da estrutura produtiva. As relações do Estado com os mercados e sociedade civil foram redefinidas (ALENCAR, 2006). Essa crise foi constituída de alguns elementos essenciais, como a queda da taxa de lucro, esgotamento decorrente da incapacidade de responder à retração do consumo, produto do desemprego estrutural que então se iniciava, passando o capital financeiro a constituir-se em um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização na maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas (ANTUNES, 1999).

Para Alencar (2006) a lógica transnacional no grande capital financeiro internacional subverteu de maneira profunda a estrutura mundial da economia, assim como as realidades nacionais, ainda mais nos países dependentes e subordinados economicamente, como é o caso do Brasil. Como um investidor direto na economia e catalisador para o setor privado, o Estado Brasileiro tornou-se incompetente para reorientar o crescimento econômico, o que o conduziu a uma crise financeira, política e institucional.

Como resposta à sua própria crise, e para tentar retomar o patamar de acumulação anterior, iniciou-se uma ofensiva do capital e do Estado contra o trabalho e os direitos sócio-políticos conquistados, o que se evidenciou no desenvolvimento de um novo padrão de acumulação e no desenvolvimento de um novo projeto, conhecido como projeto neoliberal (ANTUNES, 1999). Superar os impactos econômicos e sociais constituía num grande desafio. Entretanto, conforme Alencar (2006) enquanto países centrais eram palcos do avanço da hegemonia neoliberal, o Brasil vinha a experimentar, contraditoriamente, um pacto social que culminou na Constituição Federal de 1988, que reafirmou a ideia de um Estado Democrático, Social e de Direito, “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, sob a proteção de Deus” (BRASIL, 1988, p.1).

O processo constituinte, iniciado na Reunião da Assembleia Constituinte Brasileira de 1987, e que deu origem a Constituição de 1988, surgiu após um longo período militar (1964-1985). Com isso, para Souza (2003, p. 39) este processo teve sua sustentação no “duplo movimento de reestrutividade política *versus* modernização econômica, proporcionou uma diferenciação social ampla sem uma estrutura política abrangente e estável que pudesse canalizar e representar as demandas de grupos, organizações, segmentos profissionais, entre outros, junto aos aparelhos de Estado”. O contexto do processo constituinte, que tinha como objetivo a consolidação da Democracia no Brasil, sofria com as marcas profundas deixadas pela Ditadura.

As mobilizações e as lutas da sociedade civil nos anos 1980 foram fundamentais para a ampliação dos espaços de participação democrática. Os avanços no campo dos direitos sociais, advindos com a promulgação da Constituição de 1988, foram resultantes da mobilização e pressão desses novos

sujeitos, que surgiram no cenário brasileiro conquistando espaços de participação popular (SOUZA, 2003). Temos a infância e adolescência colocadas como prioridade absoluta no âmbito jurídico no cenário brasileiro. Sendo que já em 1980, pesquisadores se empenhavam em investigar a realidade vivida pelas crianças das classes populares, principalmente, os menores institucionalizados e as crianças e os adolescentes com vivência de rua (MEDEIROS, 1999).

Emergiram estudos de cunho qualitativo, colocando em questão o uso do termo “menor”, uma vez que isso remetia a concepção da criança e do adolescente como um mero objeto de ações políticas e religiosas, sem direito de desejos e de vontades, vistos pela ótica assistencialista que consistia numa mantenedora da ordem social (RIZZINI, 1995).

Voltando-nos para 1979, temos a questão da situação irregular, sendo acoplada ao Código de Menores, como afirma Rizzini (1995) o processo de redemocratização trouxe um novo olhar sobre as práticas repressivas que eram impostas por essa legislação. Isto contribuiu para uma abertura ao diálogo e luta em torno da reformulação do Código, e para consolidação da Doutrina da Proteção Integral da infância na legislação brasileira.

A formulação da Doutrina da Proteção Integral para a infância, construção filosófica que teve sua semente na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), trouxe visibilidade à criança como ser humano distinto de seus pais e da família, cujos interesses podem, inclusive, se contrapor aos desse núcleo. Ou seja, a criança deixou de ser considerada extensão de sua família, passou a ser portadora de um interesse superior com direitos próprios, oponíveis, inclusive, aos de seus pais ou aos de qualquer outra pessoa (ROSSI, 2008 p.82).

Como resultado dos debates e lutas dos movimentos sociais a defesa dos direitos da criança e do adolescente e a doutrina da proteção integral foram introduzidas na Constituição Federal de 1988 (CF), por meio do artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

De acordo com Machado (2002³, apud Rossi 2008 p. 67):

A CF impõe aos adultos, representados no trinômio Família-Sociedade-Estado, referido no *caput* do artigo 227 da CF, obrigações comissivas, sob a ótica de maior garantia, o dever de asseguramento prioritário de todos os direitos do cidadão-criança como cláusulas pétreas da Constituição com a finalidade de lograr proteção integral dos direitos fundamentais das crianças. Na essência da problemática, apenas se alcança efetividade plena desses direitos quando todos estão suficientemente satisfeitos. A Constituição brasileira de 1988 instituiu um sistema especial de proteção aos direitos fundamentais das crianças que tem sua raiz no fato de que os direitos elencados nos artigos 227 e 228 da CF são direitos humanos de crianças e de que a dignidade humana é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito.

Apesar dos avanços no campo da legislação, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a década de 1980 é considerada por Sabóia e Ribeiro (1993) como um período de pouco avanço na ampliação de direitos sociais no Brasil. A situação socioeconômica das famílias brasileiras era de extrema pobreza, o que refletia diretamente na vida das crianças e adolescentes.

A população infanto-juvenil em 1989 era de 59 milhões, segundo os dados do IBGE/1990, representando 41% da população brasileira. Desse quadro, 50,5% eram de famílias que tinha uma renda até 1/2 salário mínimo e outros 27,4% viviam em famílias com renda de 1/4 ou menos de um salário mínimo.

Como reflexo dessa situação de pobreza essas crianças e adolescentes eram submetidas a condições precárias de moradia, convivência familiar e social, associadas à desnutrição, analfabetismo, a não frequência a escola e a entrada precoce no mercado de trabalho (SABÓIA; RIBEIRO, 1993). Os autores ainda trazem um panorama da situação educacional das crianças e adolescentes brasileiros na década de 1980. A educação era considerada, conforme os autores, uma alternativa para quebrar o círculo vicioso de precariedade que vivia grande parte da população brasileira. Com base neste argumento promoveu-se, naquela década, a ampliação da oferta educacional que resultou em aumento das taxas de escolarização.

³ MACHADO, M.T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri: Manole, 2002.

Cabe aqui ressaltar que o capitalismo tende para uma naturalização da pobreza. Andrade (1989), no final da década de 1980 já considerava haver na sociedade brasileira uma disposição para perpetuação e reprodução da pobreza. O autor atribuiu isso a uma ação política e ideológica que interpelava os trabalhadores, permanentemente, por meio do Estado Protetor, bem como pelos ideais do Desenvolvimentismo, que chamava à “união nacional”, por meio dos discursos políticos, para que as dificuldades econômicas fossem superadas. Esse chamamento obscurecia a realidade de que as necessidades de uns se contrapunha aos interesses de outros e não à natureza em estado bruto. “A base desse processo geral, portanto, é a caracterização da população como "pobre””.

Mas a pobreza tem vários significados políticos. Os pobres são desamparados, portanto e requerem a tutela do Estado. Os pobres são a maioria do eleitorado, e nisto se justifica práticas de paternalismo e assistencialismo. Os pobres são revolucionários em potencial, e isso exige uma ação de pacificação e tranquilização da população carente. Os pobres são perigosos, o que justifica a assimilação da criminalidade à pobreza gerando aparatos policiais e judiciários, repressão e periferização, estigmatização da pobreza. Os trabalhadores (pobres) são ignorantes perante seus patrões, e isso gera a mediação estatal das relações de trabalho, que contribui para a fixação de salários baixos, atendendo aos interesses dos patrões. Para o autor “esses complexos, consolidados e superpostos, fixam os "pobres" em sua condição, de tal forma que os "pobres" eles mesmos reproduzem, como num jogo de espelhos, as condições institucionais da sua existência” (ANDRADE, 1989 p.112).

O Estado tutelar, segundo o autor, assumia para si “a tarefa de proteger, controlar, reprimir e gerir economicamente o povo pobre deste país, o Estado investe-se de uma tarefa impossível, e fracassa. A diversificação da sociedade, bem como a multiplicação das demandas e dos conflitos ultrapassam de longe a capacidade de atendimentos dos serviços e programas da área social”.

Garcia (2011, p.2) também refere, a partir de uma análise marxista, que a pobreza é efeito e condição determinante do processo de acumulação capitalista. Desse modo, “sendo a acumulação um pressuposto da ordem do capital, entende-se que a pobreza, nesse caso, jamais poderá ser erradicada, a menos que se diminuam, ainda mais, os marcos das linhas de pobreza e indigência definidas, respectivamente em U\$ 2 e U\$ 1 dia.”

Para o autor “se a pobreza é efeito e condição necessária dessa ordem, as políticas desenvolvidas com o fito de diminuí-la ou erradicá-la já nascem fadadas ao fracasso, e a educação, como política social, não foge a essa lógica”. Voltando ao panorama da década de 1980, no que se refere aos investimentos na educação, percebemos que os resultados estavam longe de ser satisfatórios, já que esse aumento se deu para as crianças de 5 a 6 anos, ficando as crianças de 7 a 17 anos com altos índices de não frequência na escola, repetência e evasão escolar.

Se por um lado, o sistema de ensino se expandiu, ampliando o número de vagas disponíveis, por outro, a repetência e evasão mantiveram-se constantes durante a década de 80, indicando que não houve mudanças significativas em seus níveis de eficiência [...] Esses incidentes que ocorrem na cadeia da vida do aluno: reprovação-evasão, ou reprovação-repetência- evasão significaram o fracasso escolar da maioria daqueles que frequentaram a escola no Brasil durante a última década. As causas dos problemas, apontadas de forma recorrente, são basicamente: ausência de condições socioeconômicas para se manter na escola, mudanças frequentes de domicílio em razão da instabilidade de trabalho dos pais; ingresso precoce do menor no mercado de trabalho; inadequação da escola à clientela e estabelecimento de padrões avaliativos que discriminam e estigmatizam principalmente os alunos pobres (SABÓIA; RIBEIRO, 1993 p. 25).

Diante desse quadro, uma das lições mais importantes da década de 1980 foi a reafirmação e o papel primordial que tiveram os movimentos sociais no Brasil, na busca por soluções dos problemas gerados pela pobreza, como a situação da escolarização precária, conforme citação anterior. A sociedade civil se fortalecia na luta pela democracia, pela ampliação e reconhecimento dos direitos sociais (SABÓIA; RIBEIRO, 1993). O papel dos movimentos sociais foi determinante e propiciou a solidificação do direito da criança e do adolescente com uma perspectiva diferenciada que refletia radicalmente na transformação da realidade concreta. A teoria, ou doutrina, da proteção integral deixou de se constituir apenas como obra de juristas especializados ou como uma declaração de princípios propostos pela Organização das Nações Unidas, uma vez que incorporou na sua essência a rica contribuição da sociedade civil brasileira. (CUSTÓDIO; VERONESE 2009).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 instituiu as bases políticas e legais para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. A Lei 8069/90 adotou a doutrina da proteção integral e trouxe normas com direitos

objetivos, que asseguram a invocação subjetiva, contemplando medidas de proteção a todas as crianças e adolescentes, inclusive com ações de responsabilização em caso de ofensa, omissão e descumprimento aos direitos da criança e do adolescente.

O paradigma de proteção integral que os movimentos sociais conceberam naquele contexto das lutas sociais defendia o protagonismo, a liberdade e a emancipação das crianças e adolescentes. Tinha como base um projeto político social de transformação da sociedade, um projeto distributivista que se distanciava do Estado mínimo, que tem como base o investimento em políticas compensatórias (SILVA, 2005a).

Sobre o conceito de protagonismo, na década de 1980, Silva (2005a) faz um comparativo com a expressão sujeito histórico-político que era bem comum aos movimentos sociais. Contudo, se constituía expressão polêmica, uma vez que:

[...] ao mesmo tempo em que se discursava sobre crianças e adolescentes como agentes políticos de seus direitos, eram os educadores e os militantes que assumiam essa condição, na medida em que denunciavam as arbitrariedades, as omissões das políticas governamentais, a irregular “situação irregular”, os abusos, as torturas policiais, os maus tratos, a negligência e omissões da família, da sociedade e do Estado (SILVA, 2005a, p.127).

A autora faz uma distinção entre protagonismo e sujeito histórico-político: o protagonismo surge da relação da criança e do adolescente com os outros, com seu mundo, seu tempo, no que se refere aos processos de tomada de decisão e escolhas para realização de seu projeto de vida. O sujeito histórico-político estaria ligado à responsabilidade de se tomar decisões e agir no enfrentamento político com o Estado na luta e defesa de seus direitos.

A criança e o adolescente são concebidos no Estatuto, como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, e têm prioridade absoluta na efetivação de seus direitos e na formulação de implantação de políticas públicas. Este papel compete à família, à sociedade e ao Estado (BRASIL, 1988 p.148).

Os direitos fundamentais, relativos à criança, estão enumerados nos artigos 7 ao 69 do ECA, a saber: o direito a vida e a saúde; a liberdade, ao respeito e a dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, a cultura, ao

esporte e ao lazer; direito à profissionalização e a proteção no trabalho. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, bem como o Estatuto da Criança e do adolescente, sintetizam a teoria da proteção integral que foi adotada pela Organização das Nações Unidas com a edição da Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1990, quando reconhece que os direitos fundamentais da criança e do adolescente detêm o *status* de prioridade absoluta, responsáveis perfeitamente identificáveis para sua plena efetivação.

Custódio e Veronese (2006) fazem uma análise da teoria da proteção integral a partir de três eixos centrais. Em primeiro lugar, a infância e a adolescência são pensadas como prioridade imediata e absoluta, ou seja, a proteção da mesma está acima de qualquer outra medida. Também afirma que o princípio da prioridade da infância deve sobrepor na tomada de decisões e execuções de ações relativas a este estágio de desenvolvimento da pessoa. Finalmente, para além da ideia de que a família seria a maior responsável pela execução dos direitos da criança e do adolescente, a nova doutrina chama a comunidade e o Estado para vir compartilhar a responsabilidade pelos direitos da criança e do adolescente, juntamente com a família. A partir do momento que a legislação brasileira tomou por pressuposto a proteção integral da infância e adolescência, acabou por fazer uma opção que implicou num projeto político-social para o país, uma vez que olhar para a criança e o adolescente como sujeitos que possuem características próprias ante o processo de desenvolvimento em que se encontram, obrigou as políticas públicas voltadas para esta área uma ação conjunta com a família, com a sociedade e o Estado.

Com a aprovação da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, aconteceu um disciplinamento dos direitos fundamentais declarados e avanços significativos. A legislação trazia como premissa um sistema de garantias de direitos com a responsabilidade de implantar um conjunto de políticas públicas de atendimento, proteção, promoção e justiça. Responsabilidades que seriam compartilhadas por meio de atribuições de responsabilidades entre os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Ministério Público, Poder Judiciário e uma rede de atendimento formada por organizações não-governamentais e programas governamentais.

Podemos considerar a ideia de um sistema de garantias vinculada às instâncias públicas – Magistratura, Ministério Público, Defensoria Pública

(Advocacia), Polícia Civil, Polícia Militar, Equipe Interprofissional, entre outras instituições – estabelecidas no interior do Sistema de Justiça Infanto-Juvenil, que, assim, é organizado estrutural e funcionalmente através das Leis de Regência – ou seja, a Constituição da República de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (RAMIDOFF, 2008).

A rede de atendimento por sua vez pode ser definida como:

[...] o conjunto articulado de ações integradas entre e nas quatro dimensões de governo – Municipal, Estadual, Distrital e Federal -, bem como entre e nas esferas de poder – Executivo, Judiciário e Legislativo – que se destinem à prevenção de ameaças e violências contra os interesses, direitos e garantias afetos à criança e ao adolescente. (RAMIDOFF, 2008, p. 37)

Esse contexto protetivo, dinâmico e amplo, materializado a partir da superação da doutrina da situação irregular e do cumprimento da doutrina da proteção integral, fortaleceu-se e estruturou-se em torno da criança e do adolescente, da família, das instituições e programas governamentais e não governamentais possibilitando o surgimento de um novo cenário de promoção e garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, inclusive dos que praticaram atos infracionais e, conseqüentemente, de direitos humanos em nosso país.

Tal afirmação é possível de se fazer, quando olhamos para todo o período de vigência do Código de Menores no Brasil, em que crianças e adolescentes pobres eram objetos do controle social, de intervenções que visavam domar, moldar, e transformar em mão-de-obra produtiva, conforme os interesses do sistema capitalista. Mesmo diante das lutas e movimentos sociais, em prol dos direitos e do reconhecimento da infância e adolescência como um período de desenvolvimento da pessoa, a institucionalização repressiva e a precariedade na oferta de bens e serviços, como a educação, saúde, entre outras políticas, perdurou por décadas, sendo que as ações estavam cada vez mais engendradas pelo processo de judicialização da pobreza.

Concomitantemente ao momento em que se iniciou a materialização do proposto na Constituição Federal de 1988 e no ECA, no que se refere ao atendimento da infância e adolescência, temos no contexto político do Brasil a implantação do neoliberalismo, já no início da década de 1990. A ideologia neoliberal iniciou-se após a crise do modelo econômico pós-guerra nos finais dos anos de

1970, na Inglaterra, Estados Unidos, e nos países latino-americanos. Nestes últimos, esse processo foi retardado pelos ideais nacionalistas e desenvolvimentistas, mas tiveram que se render, a partir do momento em que as dívidas externas foram renegociadas, e o ajustamento fiscal para pagamentos dessas dívidas eram controlados e mediados por organizações multilaterais como o FMI e o Banco Mundial.

Para Boito Jr (1999), alguns processos políticos, sociais e econômicos levaram à vitória política do neoliberalismo no Brasil: a ideologia neoliberal contemporânea que é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia; os ajustes macroeconômicos engendrados a partir de uma determinada concepção de estabilização monetária; a Reforma do Estado e suas determinações, como parte constitutiva de um projeto ambicioso de realocar o poderio estatal para a promoção do desenvolvimento. “Essa ideologia de exaltação do mercado se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva a intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal” (BOITO JR, 1999, p.45).

Para o autor, essa superioridade seria econômica, uma vez que o livre jogo da oferta e procura, e o sistema de preços proporcionaria o enriquecimento político e moral, pois a soberania do consumidor, por meio da concorrência levaria a um desenvolvimento moral e intelectual dos cidadãos; a constatação e crítica da ação econômica do estado, como produtor de bens e serviços ou como regulador das ações entre agentes econômicos. Esta ideologia prega que economicamente, a ação estatal deformaria o sistema de preços, criaria monopólios, colocando em risco a soberania do consumidor e, em decorrência disso, deixaria de punir a ineficiência. Por outro lado, politicamente, a ação econômica do Estado privilegiaria poucos, enquanto causaria a dependência para muitos. Acostumados ao paternalismo do Estado, os cidadãos deixariam de desenvolver sua capacidade de iniciativa para resolver seus próprios problemas. Do mesmo modo, os usuários dos serviços públicos, por não serem pagantes, desvalorizariam a oferta. (BOITO JR, 1999).

Cirqueira (2007) refere que durante o processo de implantação do neoliberalismo no Brasil, a Constituição de 1988 veio a se tornar alvo do grande capital. Enquanto a massa popular continuava calma perante os direitos

conquistados, um novo modelo econômico era processado e instaurado. Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito pelas diretas, foi o responsável por iniciar tal processo. Sendo posteriormente, o presidente Fernando Henrique Cardoso o executor da agenda de implantação neoliberal, por meio das privatizações, maior abertura da economia para o capital internacional, incentivo à responsabilidade social do setor privado e da sociedade civil. Esse governo promoveu uma intensificação de ONG's (Organizações não-governamentais), a filantropização, a descentralização do papel dos três entes federativos (União, Estado e Município) no trato do social, levando os estados e municípios a absorverem muitos papéis mesmo sem receberem da União verbas que fossem compatíveis com os problemas sociais existentes.

Para a autora, as políticas sociais no neoliberalismo assumiram três características principais: descentralização, pois as três esferas de governos - União, Estados e Municípios – assumiram funções bem definidas, sem terem disponíveis recursos compatíveis com o enfrentamento das necessidades sociais; focalização, pois mesmo sendo universais perante a Constituição de 1988, o planejamento, o recurso e a execução dessas políticas não são destinadas a todos, uma vez que há uma seleção dentre aqueles que se encontram em situação mais precarizada; finalmente a privatização, estímulo ao enfrentamento da questão social pelos setores privados como as ONGs (organizações não-governamentais).

Como resultante dessa hegemonia neoliberal, concordamos com Bobbio (1998) ao afirmar que a linguagem dos direitos torna-se uma falácia quando ocorre um distanciamento entre o direito reivindicado e o conquistado. A Constituição Federal de 1988 e o ECA implicaram sobremaneira num avanço em termos de reivindicações e conquista dos direitos políticos, civis e sociais pela sociedade civil, mas houve um distanciamento entre o direito conquistado e a proteção desses direitos, perante os objetivos neoliberais. Um exemplo disso foi a privatização dos problemas sociais, quando o Estado foi afastado de sua responsabilidade, e as demandas repassadas ao privado. Cabe ressaltar que esse desmonte dos direitos sociais ocorreu em nome do progresso e da participação social.

Desta participação deriva outro traço fundamental na gestão da coisa pública: a parceria Estado e sociedade, como uma recente forma de fazer política pública (re) inventada pelo neoliberalismo e incorporada pelo ECA. O Estado promove um jogo, mascarado sob o discurso de democratização e descentralização político-administrativa para dar conta da responsabilidade social, passando a dividir com a sociedade, isto é, com as organizações não-governamentais, a execução das políticas públicas (SILVA, 2005b, p.44).

Mesmo que tenha trazido inovações sobre o atendimento à criança e ao adolescente, o ECA sendo norteador pelo neoliberalismo limitou o que estava preconizado na legislação, uma vez que:

[...] o Estado possui intervenções minimizadas no enfrentamento às múltiplas expressões da questão social que vitimiza milhões de crianças e adolescentes brasileiros, cujas políticas públicas, direcionadas a este segmento etário, possuem como eixo a participação popular, a descentralização, a democratização da coisa pública e a “comunitarização”. São políticas focalizadas, descentralizadas e compensatórias (voltadas para o atendimento do problema e não para prevenção). O incentivo do Estado à sociedade civil e a minimização de sua intervenção iniciada na década de 90 com o movimento acelerado das organizações não-governamentais e de iniciativas empresariais, por exemplo, a filantropização no trato das crianças e dos adolescentes, em situação de risco social, são algumas conseqüências deste Estado neoliberal (CIRQUEIRA, 2007, p.27).

O Estatuto preconiza a proteção integral, ou seja, políticas de atendimento a todos, universalizadas. Dentro do contexto neoliberal, presenciamos políticas focalizadas e privatizadas, que impulsionam uma seleção dos mais necessitados dentro de um universo de sujeitos em situação de vulnerabilidade e/ou riscos sociais. Isto nos leva a refletir sobre a questão das políticas públicas. Nas últimas décadas temos presenciado uma gama de políticas governamentais, que não necessariamente são públicas, apesar de estatais. Uma política pública deve considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e no seu processo de elaboração o debate público é essencial (CIRQUEIRA, 2007, TEIXEIRA, 2002).

A presença cada vez mais ativa da sociedade civil nas questões de interesse geral torna a publicização fundamental. As políticas públicas tratam de recursos públicos diretamente ou através de renúncia fiscal (isenções), ou de regular relações que envolvem interesses públicos. Elas se realizam num campo extremamente contraditório onde se entrecruzam interesses e visões de mundo conflitantes e onde os limites entre público e privado são de difícil demarcação. Daí a necessidade do debate público, da transparência, da sua elaboração em espaços públicos e não nos gabinetes governamentais (TEIXEIRA, 2002, p.2)

As políticas públicas têm por objetivo responder a demandas universais de educação, saúde, cultura, esporte, habitação, etc. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

Com a predominância do neoliberalismo, o caráter das políticas se modifica. Uma política pública requer a intervenção do Estado em várias áreas de atuação dos indivíduos e, para o neoliberalismo, o equilíbrio social é resultante do livre funcionamento do mercado, com um mínimo de ação do Estado. Deve existir o mínimo de regulamentação possível, as políticas distributivas devem compensar desequilíbrios mais graves e, portanto, passam a ter o caráter cada vez mais seletivo e não universalizante; as políticas redistributivas não são toleradas, por que atentam contra a liberdade do mercado e podem incentivar o parasitismo social (TEIXEIRA, 2002, p. 3-4).

O que tem sido marcante no processo de elaboração de políticas públicas no Brasil é o papel das organizações multilaterais. Ao invés das demandas necessárias serem resultantes do debate público, tais organizações atua no sentido de convocar os “atores sociais” para o processo de elaboração. Deste modo, o caráter “público” parece ser mantido. Por meio de grupos e ONGs fomentadas e financiadas pelas próprias organizações multilaterais, surgem “novas formas” de participação que substituem os tradicionais partidos, sindicatos, movimentos estudantis, associações comunitárias, entre outros.

Concordamos com Souza (2006) ao afirmar que estas novas formas vêm despidas de ideologia, em nome de certa “autonomia”, isolamento, do indivíduo. Um exemplo disto é o discurso da UNESCO sobre a participação de jovens na construção de políticas para juventude na América Latina. Segundo esse organismo:

Convém lembrar que a maioria dos jovens latino-americanos se encontra à margem das organizações e movimentos juvenis existentes. [...] vale ressaltar que a participação adulta em organizações sociais clássicas (sindicatos, partidos políticos, organizações comunitárias) também é baixa. Contudo quando os jovens são consultados sobre seu interesse pela participação organizada, as respostas positivas são alta, o que demonstra que muitos jovens rejeitam as práticas dessas organizações, mas não necessariamente seus propósitos ou objetivos concretos, e o fazem muito ativamente em certas ocasiões, mas valorizam um sentido de autonomia. De fato muitos jovens vêm se destacando em movimentos pela ética, movimentos pela paz, e em particular nos movimentos críticos à globalização. Contudo, a forma de organização encontrada por essas juventudes se distancia das formas tradicionais e se interliga a concepções de interação em rede e em novas formas de participação juvenil (UNESCO, 2004, p. 68-69)

É perceptível que são apresentadas, na verdade, formas de participação, intervenção, atuação e não de ação política. A palavra ação é evitada, ou vem acompanhada de termos como “social”, “coletiva”, e quase nunca do termo “política”. Souza (2006) ainda observa que quando o discurso não se apresenta como política há uma maior eficácia, alcançando maior penetração nas instituições, organizações e relações sociais, influenciando o comportamento dos indivíduos no sentido de dificultar a resistência e a oposição.

Nos documentos elaborados pelas organizações multilaterais, a noção de sociedade civil parece incluir aqueles indivíduos jovens, adultos, empresários, ONGs, que por meio de associação, no sentido de parcerias ou individualmente, tem o dever e direito de participação dos processos de elaboração e operacionalização de medidas que intencionam solucionar situações negativas, decorrentes de problemas sociais. A sociedade civil não é formada por movimentos, classes sociais ou instâncias, mas por indivíduos em atividade, ou seja, atores sociais. Sinteticamente, estes atores sociais que trabalham isoladamente, por objetivos e interesses particulares, ao mesmo tempo em que mantêm relações de negociação, conflito, aliança e defesa entre si, constituem, para Souza (2006) a sociedade civil dos anos 1990 e 2000.

Höfling (2001, p. 31) define políticas públicas como o Estado em ação. A autora considera a importância da diferenciação entre Estado e Governo: o Estado se constitui num conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército, entre outras, que possibilitam a ação do governo. Já o Governo, implica num “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade

(políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período”.

Neste sentido, o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam políticas públicas que são de sua responsabilidade, por meio de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados a política implementada. Consideramos também que políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. Dentre as políticas públicas, as políticas sociais figuram como ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, e objetivam diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Para Höfling (2001) as políticas sociais estão situadas no interior de um tipo particular de Estado. Constituem-se formas de interferência do Estado, que visam à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, para autora, essas políticas assumem “feições” diferentes, de acordo com a sociedade e a concepção de Estado que se tem.

Numa análise do Estado capitalista, podemos afirmar que a política social é a forma pela qual, o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado. O Estado capitalista moderno busca não apenas qualificar mão-de-obra permanentemente para o mercado, mas por meio das políticas e programas sociais, procura garantir a manutenção da ordem, controlando as parcelas da população não inseridas no processo produtivo, como é o caso da maioria dos adolescentes em situação de conflito com a lei.

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HÖFLING, 2001, p.35)

Ao analisarmos a questão da importância da elaboração e da execução de políticas públicas, em detrimento dos programas, projetos e atos governamentais, pressupomos que direitos primordiais das crianças e adolescentes

ainda não foram efetivamente alcançados. Decorridos vinte e dois anos da promulgação do ECA, nos deparamos com altos índices de desigualdades que afetam principalmente crianças e adolescentes. O documento que sela o acordo entre UNICEF (organização multilateral) e Brasil, de 2012 a 2016, com base na definição nacional de pobreza (famílias que têm renda média per capita líquida mensal de até meio salário mínimo), revela que 55 milhões de pessoas – 29% da população – vivem em famílias pobres e 16,2 milhões de pessoas em condições de pobreza extrema. Crianças, adolescentes e afro-brasileiros de todas as idades são os mais atingidos pela pobreza.

Quanto aos adolescentes, atualmente, o Brasil tem 21 milhões de adolescentes entre 12 e 17 anos de idade – a maior população de adolescentes de sua história. Adolescentes são particularmente vulneráveis à evasão escolar, tornam-se pais e mães ainda muito novos, são explorados no mercado de trabalho e vítimas de homicídio. De todos os fatores exógenos, o homicídio é a principal causa de morte em meio a adolescentes, e responde por mais do que o dobro de mortes devidas à segunda causa: acidentes de trânsito. Em 2008, mais de sete mil adolescentes entre 15 e 19 anos de idade foram assassinados. Entre estes, 70% eram afro-brasileiros e 93% eram meninos.

Tais dados nos levam a perceber que a adoção da proteção integral em substituição ao velho paradigma da situação irregular trouxe mudanças de referenciais e paradigmas sobre a infância e a adolescência. Houve o reconhecimento do “sujeito de direitos”, mas ainda não aconteceu de fato a efetivação desses direitos. Diante da pesquisa realizada acerca dos aspectos históricos e jurídicos do atendimento às crianças e adolescentes no Brasil, podemos considerar que a elaboração e execução de políticas públicas ainda é amplamente comprometida pelos interesses do sistema capitalista. Essa mudança de paradigma refletiu também no trato da questão infracional, por parte de adolescentes. Fala-se da inclusão destes adolescentes, por meio do acesso à escola, ao trabalho, à convivência comunitária, entre outros direitos. Com vistas a conhecer a materialização ou não desta inclusão, a seguir trataremos da questão do adolescente autor de ato infracional e das medidas socioeducativas

2 O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: DO RISCO À PROTEÇÃO

De acordo com o artigo 2º do ECA, adolescente é todo indivíduo que possui entre 12 completos à 18 anos incompletos. Estes se constituem, sem distinção, sujeitos de direitos e alvo da proteção integral no Brasil. Para iniciarmos esta seção consideramos importante trazer uma breve consideração sobre quem é este sujeito perante o referencial teórico, materialismo histórico dialético. Primeiramente é importante salientar que a imagem do adolescente foi construída a partir de representações sociais.

A adolescência não existiu sempre, pois constituiu na história a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento. Assim, a adolescência é uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal e não é natural dos seres humanos. É histórica (BOCK, 2003, p. 210).

Segundo a autora, a adolescência foi concebida, inicialmente, como de uma natureza cujas características, tanto biológica quanto psicológica, derivam de um processo de amadurecimento que é natural. Considerava-se que o adolescente era constituído de potencialidades naturais, sendo a adolescência entendida como uma fase complicada, de impulsos e revoltas. Quando entendemos a adolescência como uma construção histórica, reconhecemos que o seu significado é determinado pela cultura e pela linguagem que media as relações sociais e que constituem o sujeito. Isto nos leva a compreender que a totalidade constitutiva da adolescência não passa apenas pelos parâmetros biológicos, como idade e cognição, mas necessariamente pelo conhecimento das condições sociais, que constroem uma determinada adolescência (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001).

A adolescência contemporânea pode ser compreendida como um período de latência social, que é gerado pela sociedade capitalista. Essa concepção de adolescência como resultante de um contexto histórico e social, vem para romper com teorias psicológicas que naturalizam, universalizam e patologizam a adolescência, negando seu caráter histórico e ocultando as condições sociais que geram a adolescência. Tal concepção de adolescência, também nos mostra a

necessidade de entender as condições objetivas de como vivem e se constroem como sujeitos, as crianças e adolescentes, em situação de risco, que internalizam significados identificados com o campo da exclusão social (CALIL, 2003).

A partir do momento que a adolescência vai sendo concebida como período de desenvolvimento, assistimos a construção da contradição básica que a caracterizará: por um lado, os adolescentes vão apresentando possibilidades de inserção na sociedade adulta, no que se refere a termos cognitivos, afetivos, de capacidade de trabalho e de reprodução. No entanto, a sociedade adulta vai subtraindo gradativamente essa autorização. Diante disto, temos:

O jovem vai ficando distante do mundo do trabalho, e com isso vai ficando distante das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. Vai aumentando o vínculo de dependência do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. É dessa relação e de sua vivência enquanto contradição que se constituirá grande parte das características que compõem a adolescência. A rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca de identidade e os conflitos. Alguém que está apto a fazer muitas coisas da vida adulta e que não tem autorização para isto, é alguém que deixa de experimentar suas possibilidades na realidade social, podendo mesmo se ver como onipotente, pois também não testa seus limites e impossibilidades (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001 p.170)

Moraes (2004) reconhece que de uma forma geral existe uma visão quase que universal da juventude sendo caracterizada pelo limite, e que a mesma, está inserida, de maneira volúvel entre a dependência infantil e a autonomia da vida adulta. Isso diz respeito a um processo de construção de identidade, que na sua dinâmica constituiria, para muitos casos, identidades similares, que trazem a provisoriade como marca principal. Essa característica remete à juventude e ainda mais particularmente à adolescência, como um espaço de “irresponsabilidade provisória”.

Moraes (2004, p.5) ainda lança o seguinte questionamento: seria tal condição que transformaria os jovens em um tipo social que, dependendo de sua localização social, precisaria ser protegido ou constituir-se-ia em uma ameaça⁴?

⁴ Cabe aqui uma reflexão sobre o “o lugar no pobre” no espaço sócio-cultural e geográfico. “Acreditamos que o pobre não é apenas uma condição econômica, é todo um “estar no mundo”. Um estar submerso em uma rede de práticas estigmatizadoras, que não são aceitas passivamente pelas pessoas que recebem essa denominação. Isso porque, quando dizemos a palavra pobre, estamos expressando toda uma construção simbólica que é eminentemente depreciativa. Estamos

Na hipótese do autor, com a qual concordamos, sim, pois há a continuidade⁵, o desdobramento e a aplicação de um controle social perverso da juventude, que teria também como função uma maneira específica de socializar os jovens, que são percebidos como *incompletos e instáveis*, representando, conseqüentemente, o perigo.

São práticas e discursos que ao definirem a juventude e a adolescência pela *falta* reforçam a *estigmatização*, uma vez que para defender tal visão, ainda consideram atributos étnicos e raciais, de classe e/ou geográficos.

São abundantes os casos em que jovens e adolescentes são tomados como “ameaça à sociedade” ou “vítimas dela”, porque, estando *em formação*, seriam mais facilmente influenciáveis, inclusive – e aqui haveria um grande perigo – pelo mundo do crime. Ouvimos diversas vezes de diferentes profissionais, de policiais a assistentes sociais, passando por sociólogos e psicólogos, formando um contraditório conjunto, que jovens delinquentes são mais perigosos do que os não jovens, porque “são muito influenciáveis”, “ficam muito mais nervosos”, “nada tem a perder” ou “são frios”, como se tais atributos fossem naturais à idade (MORAES, 2004, p. 6).

Essa visão que associa os jovens e adolescentes à violência, pelas questões da idade, da imaturidade, incapacidades e instabilidades, desvia o foco da responsabilidade do Estado e da sociedade civil, do forte vínculo que a própria UNESCO reconhece haver entre a violência praticada e sofrida pelos jovens e a condição de vulnerabilidade social a que são submetidos.

Vulnerabilidade social é tratada no texto *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas* (ABRAMOVY et. al. 2002 p.13) “[...] como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles

nos referindo às classes perigosas, pessoas “vulgares”, bárbaras, que não sabem se comportar, ou cuidar de seus filhos, que são sujas, feias e mal educadas. Esses rótulos, esses estigmas ceifam as perspectivas das pessoas das classes populares que, não raro, inculcam essas representações do imaginário coletivo como se estas fossem a verdade absoluta” (BAHIA, 2010, p.3).

⁵ Continuidade, se considerarmos a ótica dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, que permaneceram em vigência por mais de 60 anos no Brasil, e que trouxeram em seu bojo a questão da situação irregular em que a criança e o adolescente eram meros objetos de intervenção do Estado, que tinha como objetivo maior garantir a manutenção da ordem social, principalmente por meio da institucionalização compulsória. “Um dos aspectos mais perversos do velho Código de Menores foi – sem dúvida alguma – a aplicação indiscriminada da **internação** (medida privativa de liberdade) aos menores considerados em situação irregular: carentes, abandonados, inadaptados e infratores” (COSTA, 2006).

indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.” [...].

O não acesso às estruturas de oportunidades, de educação, saúde, cultura, lazer e trabalho, que se constituem elementos fundamentais para desenvolvimento dos recursos materiais e simbólicos, colaboram na manutenção da vulnerabilidade social.

A situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade. Ressalta-se que a violência, embora, em muitos casos, associada à pobreza, não é sua consequência direta, mas sim da forma como as desigualdades sociais, a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura operam nas especificidades de cada grupo social desencadeando comportamentos violentos (ABRAMOVY et. al. 2002 p.14).

Gallo e Williams (2005) consideram que os fatores de risco para a prática infracional de adolescentes podem ser divididos entre os de natureza biológica ou ambiental, que são determinados por variáveis que se inter-relacionam, gerando diferentes resultados no comportamento humano. Assim, embora certos fatores possam ser relacionados à conduta infracional, nem sempre são determinantes dessa conduta, pois também há que se considerar a influência dos fatores de proteção.

Podemos considerar como fatores de proteção o acesso à saúde, educação, cultura, lazer, trabalho entre outros, que teriam como resultante a ação de dificultar ou neutralizar fatores de riscos.

Para Gallo e Williams (2005) seria ingenuidade considerar que apenas um fator de risco poderia trazer problemas ao indivíduo que a este está exposto, como por exemplo, problemas comportamentais. No entanto para os autores:

[...] um indivíduo que viola normas sociais, tal como no caso do adolescente em conflito com a lei, como sendo uma pessoa exposta a diversos fatores de risco pessoais, familiares, sociais, escolares e biológicos. Ainda assim, há muitos adolescentes que foram ou são expostos a uma série de fatores de risco, mas são socialmente adaptados, não exibindo níveis de agressões e comportamentos infracionais (GALLO; WILLIAMS, 2005 p.84)

A justificativa para tal seria a de que os fatores de proteção estariam agindo na determinação dos comportamentos do adolescente. Para os autores, diferenciar as influências exclusivamente biológicas, no atual estágio da ciência, seria uma questão de grande complexidade ou até mesmo impossível.

Isto exposto cabe afirmar que há resultados de pesquisas indicando uma relação entre variáveis fisiológico-biológicas e a ocorrência de comportamentos agressivos. Em termos genéticos, Christiansen e Knussmann (1987) realizaram um estudo pioneiro, comparando a agressividade apresentada por irmãos gêmeos do sexo masculino de uma mesma região na Finlândia. Os autores encontraram que entre gêmeos monozigóticos a taxa de concordância foi de 35% e entre gêmeos dizigóticos a taxa foi de 13%. Concluíram que a diferença entre as taxas de concordância foi devido a fatores genéticos, uma vez que irmãos monozigóticos compartilham o mesmo material genético. Se o material genético é o mesmo, a taxa entre irmãos monozigóticos deveria ser de 100%, mas os autores afirmaram que foi de 35% em função da contribuição ambiental na manifestação de comportamentos agressivos, concluindo que, mesmo levando-se em conta a contribuição dos fatores genéticos, a contribuição ambiental para a agressividade é maior do que biológica (GALLO; WILLIAMS, 2005 p.84)

Com base nos apontamentos de Christiansen e Knussmann (1987), de que os fatores ambientais representariam um papel mais decisivo na determinação das condutas agressivas do que os biológicos, Gallo e Williams (2005) enfatizam com maiores detalhes os fatores de riscos oriundos de variáveis ambientais, a que são submetidos os adolescentes em conflito com a lei. Entendendo o desenvolvimento humano como resultante das interações entre diversos fatores de risco ou de proteção, que estão presentes no meio social (cultura, comunidade, família), Gallo e Williams (2005, p. 92), apontam que adolescentes que vivem com famílias, cujo pai está mais voltado para os bens de consumo; que são submetidos a um ambiente de agressões, que frequentam escolas não conservadas; com professores desmotivados e não capacitados para o atendimento de alunos que apresentem problemas escolares e comportamentais; que moram em comunidades que não ofertam opções de lazer, entre outras atividades importantes para o desenvolvimento, têm maior probabilidade de se envolver em atos infracionais. “Possivelmente, para cada fator de risco pode ser identificado um fator de proteção em seu reverso. Crescer em um ambiente livre de

violência intrafamiliar, com uma educação apoiada em supervisão, diálogo, afeto e limites é um grande antídoto à criminalidade” (GALLO; WILLIAMS, 2005, p.91).

Na obra *Invisibilidade Perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência* apresenta, a autora observa que:

- Os adolescentes *gostam de ser vistos* – numa atitude cultural bastante em sintonia com a geração da indústria cultural, isto é, a geração midiática;
- Os adolescentes *querem ser vistos* - associados à beleza, à irreverência e ao reconhecimento e prestígio social que ícones do mundo da cultura (música, teatro, cinema, etc.) e do esporte desfrutam;
- Na impossibilidade de *gratificação imediata* em termos de consumo, prazer, lazer, reconhecimento social (estimulados pela cultura de massas), devido às dificuldades de acesso a oportunidades sociais (escola, trabalho, remuneração digna, etc.), muitos jovens aderem aos apelos da criminalidade em seus diversos matizes: furtos, assaltos, tráfico, etc.;
- Os adolescentes compreendem *o poder e a força da imagem* que os associa à rebeldia, a comportamentos transgressores e à violência, e tiram partido dela;
- A sociedade e as agências governamentais muitas vezes somente negociam e atendem *direitos* em situações-limite, sob a pressão de rebeliões, sequestros, ameaças à vida de terceiros, etc., ou seja, da violência propriamente dita (SALES, 2007, p. 29-30)

Como garantias na proteção do adolescente em conflito com a lei, temos no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), como os principais avanços no atendimento do adolescente que pratica atos infracionais. Porém, o caminho percorrido até a implantação de tais leis, foi marcado por momentos de conflitos, lutas, pesquisas, que serão abordadas a seguir quando trataremos um histórico da infância e da adolescência no Brasil, em seus aspectos históricos e legais. Nesta seção buscamos entender as medidas socioeducativas, suas interfaces legais e institucionais, bem como o processo de execução das mesmas, por meio de documentos legais, obras conceituais e pesquisas históricas. Sendo assim, intencionamos conhecer o processo histórico e legal do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, em nosso país, no estado do Paraná e no município de Londrina.

2.1 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: PRINCÍPIOS LEGAIS E DE EXECUÇÃO NO BRASIL

Situando historicamente o adolescente em conflito com a lei, Costa e Mendez (1994) apontam três situações preocupantes, sobre os quais se podem

inserir, conjunturalmente, o alarme social (o adolescente representando risco), a deterioração da condição material da infância (não garantia de direitos), ao mesmo tempo em que havia a percepção social do problema (movimentos sociais), tudo isso acontecendo entre as décadas de 1960 a 1980.

O Estatuto da Criança e do Adolescente muda radicalmente os parâmetros jurídicos dessa discussão, lançando bases primordiais que levam a superação da questão do adolescente em conflito com a lei, como uma vaga categoria sociológica, cuja solução seria aplicação de medidas de caráter indeterminado, com vistas apenas a penalização, e passa a constituir uma categoria jurídica precisa (Medidas Socioeducativas). A partir da doutrina da Proteção Integral, o adolescente é devidamente reconhecido como sujeito de direitos e o Estatuto determina a desjudicialização e, em consequência, o tratamento não coativo dos chamados comportamentos socialmente negativos.

Costa e Mendez (1994) afirmam que a aplicação mais severa do ordenamento legal previsto no ECA necessita ser interpretada concomitantemente “ao conjunto de garantias destinado ao adolescente a quem é atribuída a autoria do ato infracional: proibição de detenções ilegais ou arbitrárias (art. 106) e reafirmação de garantias e do devido processo (art. 110 – 111)”

Fazemos aqui um parênteses para inferir que o art. 103 do ECA define como ato infracional aquela conduta prevista em lei como contravenção ou crime. A capacidade jurídica para assumir a responsabilidade pela conduta descrita anteriormente começa aos 12 anos.

Para Costa (2006) no atendimento do adolescente autor de ato infracional, por estar enfrentando circunstâncias especialmente difíceis, e em situação de risco pessoal e social, se faz necessário que os programas que executem as medidas socioeducativas sejam considerados programas de proteção especial. Deste modo, consideremos neste campo que o grande avanço da Doutrina da Proteção Integral, em relação à Doutrina da Situação Irregular, foi introduzir na Justiça da Infância e da Juventude os princípios universais do direito.

No ECA temos 58 artigos voltados para as questões de apuração e execução de medidas socioeducativas e garantias de direitos ao adolescente autor de ato infracional. Na sua criação, o ECA traz como base a Constituição Federal de 1988, além de importantes normativas internacionais, como a Convenção da ONU sobre os direitos da criança (1989), Regras Mínimas das Nações Unidas para

administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing (1988), Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção de jovens privados de liberdade (1990) e as Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de RIAD (1990).

A adoção de medidas socioeducativas é possível quando da comprovação do ato infracional. Nesse caso, o adolescente poderá receber as seguintes medidas socioeducativas de acordo com os arts. 112 ao 125 do ECA:

Advertência verbal, mediante termo assinado; obrigação de reparar o dano à vítima, quando se tratar de atos infracionais com reflexos patrimoniais; prestação de serviço à comunidade mediante execução de tarefas gratuitas em interesse geral em hospitais, escolas, casas assistenciais, e outros estabelecimentos congêneres, bem como programas comunitários e governamentais, considerando a aptidão do adolescente; inserção em regime de semiliberdade como medida inicial ou com vistas à transição ao meio aberto, possibilitando a realização de atividades externas, e a medida de internação em estabelecimento educacional.

A medida socioeducativa se constitui uma resposta sancionatória do Estado quando o autor de ato infracional é adolescente.

Tem, pois, a medida socioeducativa uma natureza penal juvenil. Penal enquanto modelo de responsabilização, limitado pelas garantias expressas no ordenamento jurídico. Juvenil enquanto legislação especial, nos termos expressos pelo art. 228 da Constituição Federal, com nítida finalidade educativa, sem desprezar sua evidente carga retributiva e conseqüente reprovabilidade da conduta sancionada (SARAIVA 2006, p.71).

Configura-se sanção jurídico-penal, que assim como a pena criminal tem o papel de controle social, com vistas a evitar a prática de novos atos infracionais por adolescentes, e concomitantemente visa diminuir a vulnerabilidade do próprio adolescente infrator ao sistema tradicional de controle.

De fato, difícil é negar, fundamentadamente, a faceta sancionatório-retributiva de qualquer das espécies de medida socioeducativa. Lógico é que, nas medidas que acarretam privação de liberdade, esse aspecto punitivo é mais evidente; inobstante isso, em qualquer das medidas constantes do art. 112 do ECA verificam-se presentes ingredientes elementares das próprias penas do direito penal, tais como a legalidade, personalidade, individualidade, generalidade, imperatividade, inderrogabilidade, anterioridade e humanidade (BARBOSA, 2009, p.55)

Apesar deste caráter, as medidas socioeducativas têm por objetivo fundamental a sua finalidade estritamente pedagógica, considerando à peculiar condição do adolescente como ser humano em fase de desenvolvimento, destinatário de proteção integral.

A Lei nº 12.594/12, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Se trata do “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” (BRASIL, 2012, p.1)

Segundo o SINASE as medidas socioeducativas têm por objetivos:

- 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; e
- III - a desaprovação da conduta 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, p.1)

Isso se materializa por meio dos programas socioeducativos que segundo o SINASE são organizados e funcionam, por unidade, e são responsáveis por garantir as condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas. As unidades consistem na base física necessária para a organização e o funcionamento dos programas. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo “é coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento a adolescente ao qual seja aplicada medida socioeducativa, com liberdade de organização e funcionamento” (BRASIL, 2012, p.1). São quatro modalidades de medidas: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida (programas em meio aberto), semiliberdade e internação (privação de liberdade).

É preciso ressaltar que as medidas socioeducativas são subsidiárias às demais políticas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. O que isenta

a obrigatoriedade de outras políticas públicas destinadas à infância e adolescência. De acordo com o Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas, publicado em 2004 pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente- ILANUD, o adolescente autor de ato infracional deve ser alcançado pelas políticas:

- Sociais Básicas, definidas no artigo 4º do ECA (saúde, alimentação, habitação, educação, esporte, lazer, profissionalização e cultura)
- Proteção Especial, conforme os artigos 101, 129, 23 - parágrafo único e artigo 34 do ECA (orientação, apoio e acompanhamento temporários, regresso escolar, apoio sócio-familiar e manutenção de vínculo, necessidades especiais de saúde, atendimento a vítimas de maus tratos, tratamento de drogadição, renda mínima familiar, guarda subsidiada e abrigo)
- Socioeducativas, descritas a partir do artigo 112 do Estatuto:

No campo das medidas socioeducativas e seus respectivos programas de execução, cabe observar com precisão os objetivos que se pretende atingir na direção de prevenir outros atos infracionais e minimizar a exclusão e a estigmatização. Para que tais objetivos sejam alcançados, torna-se indispensável à (verificar se este “a” tem crase ou não) implementação do chamado “Sistema de Garantia de Direitos” que é a tradução, na prática, daquilo que recomenda o artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente: A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (ILANUD, 2004 p.13)

Apesar das medidas socioeducativas, terem um caráter sancionatório e preventivo, e por isso possuírem um espaço limitado no Sistema de Garantia de Direitos, seus programas devem observar as mesmas regras gerais aplicáveis às demais políticas, além de outras, específicas aos seus objetivos.

Com vistas a sistematizar e orientar a execução e gestão de medidas socioeducativas no Brasil, inicialmente instituído como um conjunto de diretrizes (2006), e como uma lei em 2012, foi criado o SINASE. Sobre o histórico de sua elaboração, o próprio documento refere que:

Muito embora o ECA apresente significativas mudanças e conquistas em relação ao conteúdo, ao método e à gestão, essas ainda estão no plano jurídico e político-conceitual, não chegando efetivamente aos seus destinatários [...] Durante o ano de 2002 o CONANDA e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/ SPDCA), em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD), realizaram encontros estaduais, cinco encontros regionais e um encontro nacional com juizes, promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo. O escopo foi debater e avaliar com os operadores do SGD a proposta de lei de execução de medidas socioeducativas da ABMP bem como a prática pedagógica desenvolvida nas Unidades socioeducativas, com vistas a subsidiar o CONANDA na elaboração de parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas (CONANDA, 2006 p 14-15).

Desses encontros resultaram a formação de dois grupos de trabalhos voltados para as tarefas específicas de elaborar um projeto de lei de execução de medidas socioeducativas e a elaboração de um documento teórico-operacional para execução dessas medidas.

Em fevereiro de 2004 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o CONANDA e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Em novembro do mesmo ano promoveram um amplo diálogo nacional com aproximadamente 160 atores do SGD, que durante três dias discutiram, aprofundaram e contribuíram de forma imperativa na construção deste documento (SINASE), que se constituirá em um guia na implementação das medidas socioeducativas [...] A implementação do SINASE objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas (CONANDA, 2006 p.15).

Em decorrência disto, o SINASE entrou em vigor no ano de 2006, a partir da Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente que estabelecia em seus artigos:

Artigo 2º - O SINASE constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais.

Artigo 3º - O SINASE é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas.

Artigo 4º - O SINASE inclui os sistemas nacional, estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei (CONANDA, 2006)

Fica evidente que o SINASE objetivava promover uma ação educativa no atendimento ao adolescente, seja em meio aberto ou em casos de restrição de liberdade. Contudo, esse instrumento jurídico-político tinha por prioridade as medidas executadas em meio aberto, pois se baseava nos princípios da brevidade e excepcionalidade (artigo 121 do ECA) que prevê que as medidas restritivas de liberdade, como a semiliberdade e a internação devem ser aplicadas em último caso (LIMA; VERONSE, 2009).

Visando alcançar este objetivo, o SINASE estava organizado em nove capítulos. O primeiro capítulo, marco situacional, trazia um breve diagnóstico sobre o perfil e a situação do adolescente em conflito com a lei no Brasil, as medidas socioeducativas, principalmente as privativas de liberdade, a partir de dados oficiais publicados em estudos e pesquisas⁶. O segundo capítulo contemplava uma conceituação das políticas públicas e da integração das mesmas. O terceiro trazia princípios e o marco legal do SINASE. O quarto e o quinto capítulos tratavam da organização e da gestão do Sistema Socioeducativo. O sexto e sétimo apresentavam os parâmetros da gestão pedagógica e arquitetônica para os programas socioeducativos. O oitavo e o nono tratavam da gestão do sistema, financiamento, monitoramento e avaliação (CONANDA, 2006).

Por sua vez os princípios e marcos legais que embasavam o SINASE eram:

⁶ Permeando o SINASE (2006) observamos sua elaboração teve como base documentos e dados do INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE (ILANUD), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do Fundo das Nações Unidas (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras publicações que foram elaboradas a fim de traçar um diagnóstico do perfil dos adolescentes em conflito com a lei, e do atendimento socioeducativo no Brasil.

Respeito aos direitos humanos; responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes – artigos 227 da CF/88 e 4º do ECA

Adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades – artigos 227, § 3º, inciso V, da CF/88; e 3º, 6º e 15º do ECA

Prioridade absoluta para a criança e o adolescente – artigos 227 da CF/88 e 4º do ECA

Legalidade; Respeito ao devido processo legal – artigos 227, § 3º, inciso IV da CF/88, 40 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e 108, 110 e 111 do ECA e nos tratados internacionais

Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; Incolumidade, integridade física e segurança (artigos 121, 124 e 125 do ECA)

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

Incompletude institucional, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes – artigo 86 do ECA

Garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência – artigo 227 CF/88, parágrafo único, inciso II, Municipalização do atendimento – artigo 88, inciso I do ECA; Descentralização político-administrativa mediante a criação e a manutenção de programas específicos – artigos 204, inciso I, da CF/88 e 88, inciso II do ECA

Gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis; Corresponsabilidade no financiamento do atendimento às medidas socioeducativas; Mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade (SINASE, 2006).

Dentro do ordenamento jurídico brasileiro, tínhamos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o SINASE (2006) que configuravam as medidas legais e políticas a serem tomadas, no que se referia ao atendimento do adolescente autor de ato infracional e, em janeiro de 2012, a promulgação da Lei nº 12.594, também denominada SINASE.

Cabe destacar que as medidas socioeducativas têm uma natureza híbrida, pois são reconhecidas por seu caráter pedagógico e também pelo caráter sancionatório. Seu objetivo não é meramente punitivo e retributivo, mas, também educar e integrar o adolescente em conflito com a lei na sociedade. Neste sentido, em consonância com seu caráter pedagógico e educativo, elas visam responsabilizar o adolescente por sua conduta. Por isso, concomitantemente à

aplicação das medidas socioeducativas estão as medidas protetivas previstas no artigo 101 do ECA (BRASIL, 1990):

- 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;
- VII - abrigo em entidade;
- VIII - colocação em família substituta

Conforme Sotto Maior Neto (2000) os adolescentes autores de ato infracional também devem ser contemplados com a aplicação das medidas protetivas (de maneira isolada ou cumulativamente - cf. art. 112, inc. VII, do ECA), pois apresentam caráter exclusivamente pedagógico e são destinadas ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (cf. art. 101, do ECA).

O cumprimento dessas prerrogativas de execução das medidas socioeducativas, conforme dito anteriormente cabe aos estados e municípios. A seguir apresentamos um histórico e panorama de como o atendimento socioeducativo vem sendo organizado para sua execução no Estado do Paraná.

2.2 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO ESTADO DO PARANÁ

Com o objetivo de conhecer e analisar o atendimento socioeducativo, voltado para os adolescentes em conflito com a Lei no Estado do Paraná, pesquisamos as produções acadêmicas publicadas nas bases de dados das universidades estaduais de Maringá e Londrina, UEM e UEL, Universidade Federal do Paraná, UFPR e no Programa de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento, FAE. Encontramos 18 trabalhos de mestrado e doutorado, com pesquisas das áreas de Educação, Serviço Social, Psicologia e Saúde, porém optamos por utilizar como principais fontes, nesta subseção, as pesquisas de Peixoto (2011), Micali (2009) e Colombo (2006).

No ano de 1962 foi criado no Paraná, por meio da Lei nº 4.617, o Instituto de Assistência ao Menor (IAM), cuja gestão era feita pela Secretaria de Estado do Trabalho e Assistência Social. O IAM tinha a função de formular e executar políticas de assistência ao “menor”, por intermédio de unidades oficiais e comunitárias conveniadas.

Cabe destacar que, neste estado, as unidades de atendimento não chegaram a receber a nomenclatura de FEBEM (Fundação Estadual de Bem Estar do Menor). Foram mantidos os nomes já existentes, mesmo nas que seguiam as diretrizes da FEBEM no que se refere às normas e concepções (MICALI, 2009).

Tendo como base a Doutrina da Situação Irregular, a partir da alteração do Código de Menores em 1979, criou-se o Decreto nº 1.556 que instituiu a Fundação de Promoção Social do Paraná (PROMOPAR) vinculado a Secretaria de Estado da Saúde e do Bem Estar Social. No ano de 1987 as ações de competência da PROMOPAR e IAM foram redirecionadas para uma nova instituição, a Fundação de Ação Social do Paraná (FASPAR – Lei nº 8.485/87). A instituição tinha que operacionalizar as ações da Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social. Entretanto, um dos problemas centrais das ações da FASPAR era a internação de crianças e adolescentes.

Neste sentido, segundo Peixoto (2011) começou-se a pensar ações para outras comarcas do interior, como a Liberdade Assistida (PEIXOTO, 2011). Na capital, o problema da internação de crianças e adolescentes se tornava crônico, e após a promulgação do ECA, a Unidade Social Professor Queiroz Filho passou a ser denominada Unidade Oficial Educandário São Francisco (COLOMBO, 2006)

Após cinco anos de vigência do ECA, mudanças ocorreram na gestão deste atendimento no Estado, quando a FASPAR passou a ser uma autarquia vinculada à Secretaria da Criança e Assuntos da Família, responsável por gerenciar as Unidades Sociais Oficiais, oferecendo apoio técnico e financeiro para as entidades governamentais e não governamentais e também às entidades de assistência social. Por meio do Decreto nº 959 de 1995 a FASPAR passou a ser denominada Instituto de Ação Social do Paraná (IASP).

Neste mesmo ano, deu-se início à construção das unidades de internação provisória em Foz do Iguaçu e Londrina, inauguradas respectivamente em 1997 e 1998. Com isso diminuiu a demanda de adolescentes encaminhadas para o Educandário São Francisco. Segundo Peixoto (2011), outras unidades foram

surgindo em outros municípios, com modelos que para o autor eram equivocadas, sem preocupação com o pedagógico, em prédios reaproveitados das cadeias, delegacias entre outras instalações inadequadas. O autor ainda destaca que foram realizados convênios entre o Estado e os municípios que promoviam arranjos para o atendimento dos adolescentes em privação de liberdade. De 1998 a 2003, ainda segundo o autor, ocorreu um período de “anestesia”, no que tange a criação de políticas públicas voltadas para o contexto socioeducativo no Estado, o que resultou em muitas práticas equivocadas na privação de liberdade de adolescentes pelo poder público municipal.

Decorrente da mudança no Governo Estadual em 2003, o IASP se vinculou a Secretaria de Estado de Trabalho e Promoção Social (SETP). Responsável por definir, nortear, articular e executar políticas voltadas à infância e adolescência no Estado, o IASP tinha como um dos seus focos de atuação o atendimento a adolescentes em conflito com a lei (PEIXOTO, 2011).

Entre 2004 e 2005, o Estado realizou uma pesquisa que levou a um diagnóstico da situação e do perfil dos adolescentes em conflito com a lei no Paraná, e isso possibilitou a elaboração de um plano de ação. Cabe destacar que em 2004 já havia sido publicado o SINASE que nortearia o planejamento voltado para a execução de medidas socioeducativas no Paraná. Uma das primeiras ações foi à mudança na nomenclatura de todas as unidades oficiais de atendimento aos adolescentes em privação de liberdade que passaram ser denominados Centros de Socioeducação (CENSE). Com isso, a partir do Decreto Estadual nº 7.663 de 2005, as unidades passaram a atender tanto a internação provisória, quanto a medida de internação, segundo Peixoto (2011).

As demandas do IASP tornaram-se tão abrangentes e significativas que o Governo Estadual decidiu criar uma secretaria específica, que ficou em vigência até o ano de 2010. A Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ) era um órgão de administração estadual, que tinha como finalidade a organização, promoção, coordenação, desenvolvimento e a articulação da política estadual de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, a promoção e o fomento das políticas públicas para a juventude e o exercício de outras atividades correlatas. Desenvolvia atividades relacionadas à formulação, organização e desenvolvimento da política estadual de garantia dos direitos da criança e do

adolescente e a constituição de redes de proteção e de socioeducação (PARANÁ, 2007).

Dentre suas principais ações a SECJ era responsável pela implementação do sistema socioeducativo no Paraná, apoiando os programas em meio aberto; o apoio e desenvolvimento de programas e ações voltados à estruturação de um sistema de proteção à criança e ao adolescente; o assessoramento aos órgãos públicos e entidades não governamentais na elaboração e execução de programas, projetos e ações relativas às áreas de proteção e socioeducação (PARANÁ, 2007).

Além disto, apoiava o funcionamento e o assessoramento técnico do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA); além de gerir os recursos financeiros do Fundo para Infância e Adolescência (FIA), de acordo com as deliberações do Conselho (PARANÁ, 2007).

Dentre os principais programas e ações da SECJ estavam: a gerência do Pacto pela Infância e Juventude, Coordenação de Socioeducação e o Programa Atitude. O Pacto pela Infância e Juventude, foi assinado no ano de 2007, e sintetizava a política pública de atenção às crianças, adolescentes e jovens do Estado do Paraná, propondo 10 desafios como prioridade ao governo e à sociedade paranaense para que concentrassem seus esforços, na busca por uma aliança de proteção, de oportunidades e de práticas de cidadania. Deste modo, pretendia-se garantir a presença do governo na garantia dos direitos, famílias protetoras e uma maior participação da sociedade. Os desafios propostos eram:

- Por um ambiente familiar fortalecido e protetor;
- Pelo enfrentamento das violências praticadas contra crianças e adolescentes;
- Pela redução da violência juvenil;
- Pelo combate ao uso de drogas lícitas e ilícitas e garantia de tratamento especializado em saúde mental;
- Pela inclusão educacional efetiva;
- Pelo convívio social saudável, estimulante, interessante, criativo e produtivo;
- Pela erradicação do trabalho infantil e ampliação das oportunidades de qualificação e inserção profissional dos jovens;
- Pela ampliação de redes de proteção e de apoio às crianças, jovens e suas famílias;
- Pelo fortalecimento das estruturas de defesa dos direitos das crianças, adolescentes e jovens;
- Pela participação social da juventude (PARANÁ, 2007)

A partir de 2011, na Gestão do Governador Carlos Alberto Richa, a SECJ foi extinta e a pasta da Socioeducação passou a integrar a Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social (SEDS). No atual panorama no atendimento socioeducativo os Centros de Socioeducação denominados CENSES, constituem Unidades da SEDS destinadas a atender os adolescentes em privação de liberdade, seja provisoriamente, nas modalidades de internação ou no regime de semiliberdade, conforme disposto nos artigos 183, 121 e 120 do ECA.

Enquanto espaços de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida judicial, os Centros de Socioeducação têm abrangência regional e ofertam os programas de internação e/ou internação provisória. Alguns municípios do Estado também dispõem de programas de semiliberdade, realizados em um espaço físico separado do Centro de Socioeducação, mas vinculado a este administrativamente, segundo informações extraídas da página eletrônica da Secretaria de Estado da Família do Desenvolvimento Social.

Enquanto espaços de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida judicial, os Centros de Socioeducação têm abrangência regional e ofertam os programas de internação e/ou internação provisória. Alguns municípios do Estado também dispõem de programas de semiliberdade, realizados em um espaço físico separado do Centro de Socioeducação, mas vinculado a este administrativamente, segundo informações extraídas da página eletrônica da Secretaria de Estado da Família do Desenvolvimento Social⁷.

O conjunto dos programas socioeducativos executados pela SEDS contemplam: Apoio à Liberdade Assistida (LA) e à Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Programa de Apoio ao Jovem Educando, PROEDUSE e Programa Aprendiz. A SEDS também no apoio junto aos programas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e de Liberdade Assistida (LA), previstos nos artigos 117 a 119 do ECA, na capacitação dos funcionários que trabalham de maneira direta ou indireta com os adolescentes, no sentido de assegurar a filosofia da unidade na execução de atendimento conforme as indicações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), bem como co-financiando projetos, com vistas a garantia do atendimento.

⁷ O endereço eletrônico é www.seds.pr.gov.br.

No que se refere ao programa de apoio ao Jovem Educando, este visa à complementação das ações socioeducativas junto aos adolescentes que saem do sistema de privação ou restrição de liberdade, com o intuito de fortalecer a inclusão social e assegurar os seus direitos fundamentais.

O programa prevê também a implementação do repasse de um auxílio financeiro com vistas a atender ao adolescente nas suas necessidades imediatas, quando inserido em curso de qualificação profissional. O fornecimento de subsídios financeiros pelo Fundo da Infância e à Adolescência (FIA) se fundamenta no argumento de possibilitar reordenação social do jovem.

No que se refere aos Centros de Socioeducação, em todo o estado do Paraná, a escolarização do adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa ou Internação Provisória é garantida por meio do Programa de Educação nas Unidades de Socioeducação (PROEDUSE) que é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social (SEDS) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED). Tal programa teve seu início no ano de 2005, por meio da Resolução nº 1417/2005 – SEED, fruto da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e Instituto de Ação Social do Paraná, hoje, Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social (SEDS).

Ele é pautado na garantia de escolarização básica no Ensino Fundamental e Médio para adolescentes cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade (internação provisória e internação) nos CENSES. O PROEDUSE contempla as determinações vigentes no artigo 53 do ECA. A concepção da educação leva o adolescente a se compreender enquanto sujeito histórico e protagonista nas suas ações, viabilizando as experiências educacionais em que ele avança por pequenos sucessos. Assim, garante-se legalmente a esse adolescente o acesso à educação, a permanência e a conclusão dos estudos.

No campo do acesso ao trabalho e a profissionalização, o Programa Aprendiz tem por objetivo ofertar oportunidade de profissionalização a adolescentes entre 14 e 18 anos através da contratação, na condição de Aprendizes, em serviços administrativos nos órgãos públicos da Administração Direta, Autárquica e Empresas Públicas do Paraná. Por meio desse programa busca-se possibilitar a inclusão educacional e social destes jovens, aliando o estímulo ao estudo à prática profissional, com vistas a ampliar suas perspectivas de futuro.

Complementando os programas e ações mencionados, a SEDS atua também por meio das Redes de Proteção às crianças e adolescentes que consistem na articulação de serviços de saúde, segurança pública, assistência social, atendimento jurídico, a mobilização da sociedade com a finalidade de estabelecer canais de denúncia, atendimento à vítima e ao agressor, investigação e responsabilização, bem como, de mudança de mentalidades e de comportamentos de violência contra crianças e jovens.

É oportuno destacar que diante da divulgação da possibilidade de extinção da SECJ em 2011, surgiram movimentos contrários a esta, principalmente por implicar na extinção de uma pasta voltada exclusivamente para as áreas infanto-juvenis alocando-as na estrutura da SEDS. Neste sentido, em abril de 2011, foi publicado na página eletrônica do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná (CAOP), o “Manifesto” Contra a Extinção da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude”, que considerava ser um retrocesso, para o Estado do Paraná, deixar de contar com uma estrutura específica para o atendimento desta população, que se constitui prioridade absoluta na elaboração de políticas públicas, de acordo como o artigo 227 da CF/88.

É oportuno destacar que diante da divulgação da possibilidade de extinção da SECJ em 2011, surgiram movimentos contrários a esta, principalmente por implicar na extinção de uma pasta voltada exclusivamente para as áreas infanto-juvenis alocando-as na estrutura da SEDS. Neste sentido, em abril de 2011, foi publicado na página eletrônica⁸ do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná (CAOP), o “Manifesto” Contra a Extinção da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude”, que considerava ser um retrocesso, para o Estado do Paraná, deixar de contar com uma estrutura específica para o atendimento desta população, que se constitui prioridade absoluta na elaboração de políticas públicas, de acordo como o artigo 227 da CF/88.

O Governo conseguiu a aprovação em todas as instancias e criou a Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social que tem por competência a coordenação das Políticas Públicas da Assistência Social e das ações de combate

⁸ O endereço eletrônico é www.crianca.caop.mp.pr.gov.br

a pobreza e exclusão social, e também da Política Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Sistema de Atendimento Socioeducativo.

Desde a criação da SEDS, a Socioeducação continua com os mesmos programas, porém atualmente os adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medidas socioeducativas, constituem também público alvo do Programa Família Paranaense. O referido programa consiste uma ação intersetorial do Governo do Paraná para promover a melhoria das condições de vida e o protagonismo das famílias em situação de maior vulnerabilidade social no Estado, com a oferta de serviços e programas especialmente planejados de acordo com a necessidade de cada família e as especificidades do território onde reside.

Diante do histórico apresentando da gestão socioeducativa no Estado, o próximo tópico registra como se construiu a política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no município de Londrina e como está organizada a Rede de Serviços no que concerne a este público.

2.3 O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO EM LONDRINA

Perante as questões de âmbito nacional e estadual levantadas anteriormente, consideramos necessário buscar uma compreensão maior da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no município de Londrina/PR, e a partir de um contexto histórico entender como vem sendo abordada esta problemática e quais ações a sociedade e o poder público estão realizando para garantir soluções e respostas, no que se refere à garantia de direitos desses adolescentes.

Em primeiro lugar, consideramos importante abordar brevemente a história de Londrina, com vistas a entendermos como se deu o processo de urbanização e crescimento populacional, para então visualizarmos as crianças e jovens no contexto das políticas públicas da cidade.

Londrina foi criada em 1929, resultante do processo de expansão da cultura do café e do algodão, a partir da chegada de grandes proprietários oriundos dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A cidade tem sua história marcada pelo ritmo acelerado de desenvolvimento. Foi projetada para ter no máximo 30.000 habitantes e devido a esse desenvolvimento acelerado, conta hoje, de acordo com

estimativa do Instituto Brasileiro e Estatística (IBGE) de 2009, com 510.707 habitantes. De acordo Lolis (2008 p.51-52) ⁹:

Nessa condição, em consequência do aumento populacional superior ao que foi planejado inicialmente para Londrina, Arias Neto (1993) afirma que “a imagem de crescimento harmônico se desfaz sob o impacto do desenvolvimento causado pela explosão do progresso de fins dos anos quarenta e início dos anos cinquenta” (p.320). A paisagem da cidade passa a ser marcada pela insuficiência de serviços de infraestrutura urbana, de equipamentos sociais (água potável, energia elétrica, transportes, escolas, hospitais) e pela proliferação de loteamentos clandestinos que agravaram ainda mais os conflitos sociais “com a presença de milhares de pessoas que aportavam na cidade em busca de fortuna ou de uma vida melhor” (NETO, 1993, p. 321)

Paralelamente a esse contexto de crescimento acelerado, não planejamento e demandas sociais e de infraestrutura, na cidade de Londrina, no âmbito estadual também começavam a despontar ações específicas, voltadas para a área social, pois:

Ela surge num momento em que o Estado iniciava já nos principais centros urbanos do país, o processo de intervenção na questão social com o intuito de reproduzir a força de trabalho e lançar as bases para o processo de industrialização. No entanto, esse elemento pouco contribui para uma presença maior do Estado na área social [...] nos primeiros anos de sua existência enquanto município, a questão dos serviços básicos, como saúde e educação, bem como a assistência aos mais pobres se apresentou como uma preocupação dos munícipes [...], porém as atividades relacionadas à assistência aos pobres no município são, inicialmente, assumidas pelos grupos voluntários, clubes de serviços, igrejas, associações comunitárias beneficentes e entidades de classe (COELHO, 2006, p 39).

Já nas primeiras décadas de criação da cidade, a filantropia era a maior responsável pelo atendimento da população carente, nas diferentes áreas, com o objetivo de ir contendo os efeitos da pobreza. Estudos apontam para intervenções públicas nas áreas de Saúde, Assistência Social e Educação, na década de 1940 como a criação, em 1942, do Posto de Higienização citado por Lopes (1999 apud Coelho, 2006), a instalação da Legião Brasileira de Assistência

⁹ ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado: Londrina e o Norte do Paraná 1930/1975**. 1993. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1993

(LBA) que era uma organização federal de cunho social, além do primeiro órgão público municipal o Departamento de Educação Social e Assistência social.

Este departamento tinha um caráter de doação, e centrava suas ações em “encaminhamento de situações emergenciais como encaminhamento médico-hospitalar, fornecimento de passagens, auxílio financeiro, doação em espécie (alimentos e roupas)” (LOLIS, 1993, p.51).

A década de 1950, ainda de acordo com Coelho (2006), foi palco de muitas campanhas para a abertura de mais instituições beneficentes, uma vez que a pobreza ganhava maiores proporções, pois a população aumentava desenfreadamente com a chegada de migrantes de outros estados do Brasil e de imigrantes de outros países que vinham atraídos pela propaganda de perspectivas de progresso, nesta época em que a cidade era vista como “capital mundial do café”.

Lopes (1999) cita que algumas instituições criadas e instaladas no município neste período. Eram entidades coordenadas por grupos organizados da sociedade civil, com a predominância de religiosos que desenvolviam um trabalho voluntário e assistencialista.

Em 1952, é inaugurado o Lar Batista, orfanato e escola destinada ao amparo de crianças de ambos os sexos, até 8 anos. Após intensa campanha, em 1953, é inaugurado o Albergue Noturno, destinado a recolher os migrantes até quatro dias. Ao longo da década, outras instituições surgiram: a Casa da Criança (1955), a Associação de Amparo ao Menor de Londrina (AAMEL-1956), o Instituto de Educação de Surdos (1959). No ano de 1955, iniciou-se a campanha para a construção do Hospital Infantil, assim como a Casa de Portugal inclui em seu programa a criação de uma instituição de amparo aos menores. No ano seguinte tiveram início as obras do Lar Anália Franco (concluído apenas na década de 60). Criaram-se também, a Guardinha de Automóveis, sob os auspícios do Juizado de Menores, e o Corpo de Pequenos Jornaleiros sob o patrocínio da Associação Norte Paranaense de Imprensa (LOPES, 1999, p. 101 apud Coelho, 2006, p.40)

Uma das preocupações da época na cidade era o grande número de adolescentes que vagavam pelas ruas, não diferindo da situação das capitais, que se encontravam fora das escolas, e eram vistos como uma ameaça a ordem pública, destinados a marginalidade (ALVES, 2002). Para além do caráter assistencialista o enfrentamento a questão social em Londrina, também adquiria um caráter repressivo. Intensificava-se pelas ruas a repressão policial, por meio de prisões e deportações de vadios e mendigos, proibia-se o comércio dos ambulantes e os

pobres eram destinados às instituições, a exemplo do que ocorria no contexto nacional, como já mencionado anteriormente, durante o longo período de vigência do Código de Menores (1927 a 1990).

[...] na década de 1950, poucos anos depois de iniciada a sua colonização, a cidade passou a conhecer a nucleação de barracos improvisados e instalados de forma precária. Nessa mesma década a violência e a repressão, direcionadas aos grupos de pessoas residentes em condições precárias, já eram registradas pela imprensa da época, que versava sobre a criminalidade, com destaque para a prática da polícia contra os indivíduos e grupos considerados “perigosos”, “marginais” e vistos como ameaçadores da “ordem” e do “progresso”, palavras que faziam parte do cotidiano da cidade recém criada [...] (LOLIS, 2008, p.69)

A autora resgata Neto (1993, p. 165) para enfatizar que as ações do poder público visavam conter “o jogo desenfreado, a prostituição, a proliferação de casas e pensões suspeitas, a vadiagem, o lenocínio, o roubo, a mendicância e a pobreza, além dos problemas de infraestrutura urbana”. Uma vez que a ação filantrópica e as doações estavam predominantemente presentes na área da assistência social, por meio da instalação e manutenção das instituições citadas anteriormente, a destinação de recursos para esses fins, por parte do poder público era irrisória, durante as décadas de 1940 a 1970.

Cabe ressaltar, por exemplo, que o órgão municipal responsável era o Departamento de Educação e Assistência Social, que segundo Alves (2002) transferia os recursos às entidades filantrópicas e não tinha como objetivo criar programas e instituições públicas, por acreditarem e reconhecerem a sociedade civil como responsável por esse trabalho.

Decorridos 30 anos, em 1970 com base em diretrizes federais, foi criada em Londrina a Secretaria de Saúde Coletiva e Promoção social, que tinha entre suas atribuições a “assistência social”, entretanto atendia prioritariamente ações da área de saúde (COELHO, 2006). Nesta mesma década, começaram a ser implantadas no município, em consequência da política desenvolvimentista do governo militar, ações na área de profissionalização. Mesmo que desde a década de 1960 tivessem sido criadas várias escolas semi-profissionalizantes para adolescentes, ainda predominavam instituições de cunho filantrópico, vindas da iniciativa privada, com base no código de menores, cuja visão era recuperar os pobres e desvalidos com problemas de comportamento, através da internação.

Sobre essa questão podemos considerar que, a partir do senso comum, a pobreza gera crimes e violência. Isso leva a intervenções “que se situam entre a violência institucional e o paternalismo, e que dificultam a apreensão da noção de cidadania pelos setores excluídos e o desenvolvimento de uma sociabilidade e capacidade de resolver conflitos através da palavra, sem destruir a liberdade ou a vida dos outros”. Em Londrina, desde o seu nascimento “os favelados, pobres, negros, desempregados, mal vestidos, raramente foram integrados como cidadãos e sendo vistos como grupos sociais “suspeitos”, “indesejados”, “perigosos”, uma ameaça à vida e à propriedade privada [...]”(ZALUAR, 1992 apud LOLIS, 2005, p.70).

No ano de 1982, uma das estratégias do governo municipal foi a criação do Centro de Estudos do Menor e Integração a Comunidade (CEMIC). Apesar de tal órgão referido ter sido criado numa tentativa de resposta às necessidades da área social, o poder público limitava as suas ações em repassar verbas do governo federal, para as instituições filantrópicas, por meio da Legião Brasileira de Assistência.

O CEMIC da Vila Fraternidade, local da primeira favela surgida em Londrina, foi criado em 1982 em função do alto número de crianças e adolescentes que passavam pela delegacia, provenientes daquele bairro. O próprio juizado de menores (hoje da Infância e Juventude) solicitou à prefeitura o atendimento da faixa etária de 7 a 14 anos. [...] esta atendia meninos e meninas de rua, encampando um trabalho que vinha sendo desenvolvido nas ruas por educadores voluntários integrantes do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua em Londrina. [...] o número de crianças e adolescentes de rua era crescente, criando-se também um albergue infantil para o atendimento a essa população (LOLIS, 1993, p. 81).

Não diferente das lutas nacionais pró-constituintes, que culminaram na promulgação da CF/88, a década de 1980 no município de Londrina foi marcada por movimentos e discussões acerca da população marginalizada. Com a promulgação da Constituição de 1988 e, posteriormente, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Londrina foi a primeira cidade no Estado a implantar um Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), o que deu início a construção de uma rede de serviços, geridos pelo poder público municipal. Assim, “no dia 16 de julho de 1991, foi sancionada a Lei municipal n.º 4.742, criando o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Londrina -

CMDCA, assim como o Conselho Tutelar, órgãos responsáveis pela garantia e proteção das crianças e adolescentes, em conformidade com o ECA” (COELHO, 2006 p.59).

No mesmo ano da criação do CMDCA, foi realizada a primeira Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente que tratou do tema “A violência, a criminalidade, a criança e o adolescente”. Nesta foram eleitos os representantes da sociedade civil que juntamente com os indicados pelo poder público tomaram posse do CMDCA em 02 de Dezembro de 1991. No início de sua gestão, o CMDCA elaborou um Plano que propunha ações para o que público infanto-juvenil, inclusive para os que viviam em situação de risco, a partir de um diagnóstico realizado pelo Programa do Voluntariado Paranaense (PROVOPAR) em 1992.

Neste plano denominado “Primeiro Plano da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente no Município”, estava prevista a educação infantil, por meio do atendimento em creches, atividades recreativas e esportivas, para as crianças de 7 a 14 anos, e garantias de profissionalização e encaminhamento ao mercado de trabalho aos jovens entre 14 e 18 anos. Estava prevista a implantação de instituições como casas lares e centro de atendimento ao infrator, além de programas voltados aos drogaditos. Também contribuiu para que a política voltada à infância e adolescência em Londrina passasse a ter uma nova configuração, a criação da Secretaria Municipal de Ação Social de Londrina, por intermédio da Lei nº 4.910.

As ações e políticas voltadas para o adolescente autor de ato infracional, se iniciaram com o incentivo dos grupos organizados que realizaram fóruns e debates acerca desta problemática. Após estes encontros, o diagnóstico do PROVOPAR e a atuação do CMDCA, foram elaborados importantes projetos de caráter preventivo voltado ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, previstos no “Primeiro Plano da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente”.

Apesar da intensificação dos debates em torno destas questões, as ações do poder público ainda priorizavam o financiamento às instituições filantrópicas, uma vez que historicamente as políticas públicas em Londrina seguiam esta premissa. No que se refere à política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no município de Londrina, esta percorreu e ainda percorre um

caminho lento, num processo árduo e gradativo conforme veremos a seguir, com base em Coelho (2006).

Entre os anos de 1983 e 1984, em decorrência de um evento que contou com a participação de promotores e juízes do Estado, apoiados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF), algumas diretrizes importantes para o atendimento do adolescente em conflito com a lei foram determinadas. Uma delas foi a descentralização do Programa de Liberdade Assistida para o interior do Estado do Paraná. Em Londrina, para a implantação do programa, foi realizada capacitação com o corpo técnico, para que se evitassem a internação desnecessária de adolescentes. Também foram contratados funcionários, sendo a equipe formada por um assistente social, um estagiário e, um psicólogo. Essa equipe respondia diretamente ao poder judiciário, sendo que:

O atendimento inicial aos adolescentes que cometiam delitos era feito pelo Centro de Estudos Diagnósticos e Iniciação de Tratamento (CEDIT). A Fundação de Assistência Social do Paraná (FASPAR) era o órgão responsável pelo repasse de recursos financeiros para o funcionamento desse órgão (COELHO, 2006 p.64)

Ainda na década de 1980 foi criado o Serviço de Triagem e Encaminhamento de Menores – SETREM, que surgiu inicialmente como um programa da Fundação de Assistência Social do Paraná – FASPAR, em junho de 1988 e que tinha como objetivo realizar a triagem e o encaminhamento de crianças e adolescentes em situação especial, desde aquelas encontradas perambulando pelas ruas usando drogas ou não, as abandonadas, as vítimas de maus tratos ou as envolvidas em atos infracionais (COELHO, 2006).

O SETREM veio para substituir o Centro de Diagnóstico, Indicação e Tratamento - CEDIT de Londrina, implantado como Unidade de Passagem – para proteção e encaminhamento que se transformara em Unidade de Permanência, o CEDIT estava subordinado ao Instituto de Assistência ao Menor - IAM, que por sua vez, transformou-se na Fundação de Ação Social do Paraná/FASPAR e, posteriormente, em Instituto de Ação Social do Paraná-IASP (COELHO, 2006).

Foi firmado um Termo de Cooperação Técnica entre a Fundação de Ação Social do Paraná/FASPAR e a Secretária de Estado de Segurança Pública, para o funcionamento do SETREM, que estava localizado no 2º Distrito Policial de Londrina, unidade de detenção de adultos presos, onde seriam desenvolvidas as

atividades da equipe técnica e educadores. Com regime de plantão de vinte e quatro horas, tinha como finalidade a realização de triagem e encaminhamento das crianças e adolescentes trazidos até aquele local (COELHO, 2006).

Quando necessário as crianças e adolescentes permaneciam em celas especiais, sendo que, suas necessidades básicas de cuidados, alimentação, acompanhamento eram atendidas por educadores, com escolta de policiais, pois a parte de segurança era atribuída exclusivamente aos funcionários da Secretaria de Segurança Pública lotados no 2ª Distrito Policial (COELHO, 2006).

A equipe de técnicos e educadores do SETREM prestava auxílio ao juizado da vara da Infância e Juventude de Londrina em outras demandas, por exemplo, negociando vagas para tratamento de drogadição, encaminhamento para médicos especialistas, exames laboratoriais e acompanhamento psicoterapêutico aos adolescentes e familiares, mesmos aqueles que não haviam passado pela Unidade de Internação Provisória.

Em 1992, por meio da Portaria nº 12/92, o Poder Judiciário implantou o Serviço Auxiliar da Infância (SAI) que tinha como objetivo prestar assessoria ao Poder Judiciário, mais especificamente à Vara da Infância e da Juventude. Em cumprimento ao art. 112 do ECA, este órgão era responsável pela execução da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e também das medidas protetivas do art. 101 do ECA, encaminhando o adolescente aos pais ou responsáveis, orientando e apoiando temporariamente o adolescente e o seu responsável quanto à escolaridade e inclusão em programas comunitários (MICALI, 2009).

Para Micali (2009), a criação do SAI no Paraná já sinalizava a influência do ECA na ação dos agentes públicos. Cabe ressaltar que em Londrina, o diagnóstico elaborado pelo PROVOPAR em 1992, para o CMDCA, já apontava para as condições precárias do SETREM, e também apresentava uma linha de ação para o atendimento dos adolescentes em conflito com a lei.

No mesmo relatório é apontado como Linha de Ação, a criação de um Centro de Acolhimento para Adolescentes Infratores. Reforça a necessidade de cumprimento do artigo 3º do ECA de dar prioridade absoluta para a criança e adolescente a fim de que ela se desenvolva nos aspectos psíquico, mental, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade, não devendo excluir, desse universo, o adolescente em conflito com a lei (COELHO, 2005, p.52).

Em conformidade com este artigo, este Centro tinha como finalidade:

- Atender adolescentes com dificuldades de adaptação social: furtos, agressividade excessiva, envolvimento em gangues comandadas por coetâneos ou adultos, atos de vandalismo, uso esporádico de entorpecentes, através de local e corpo técnico adequado e tratamento humano capaz de devolver-lhe a confiança em si e reassumir os valores humanos;
- Desenvolver ação educativa capaz de instaurar um processo de resgate dos ideais, sonhos e valores perdidos pelo adolescente (COELHO, 2005, p.52)

Em decorrência, tinha como propostas que:

O Corpo educativo destinado a trabalhar na casa fará prévio treinamento e visitará casas congêneres, com até possíveis estágios. Todo adolescente interno tem direito à garantia de sua qualidade de vida, através de sadia alimentação, higiênico ambiente de moradia e de ser tratado com urbanidade e afeto.

A vigilância amorosa, paciente e perspicaz, como forma preventiva na instituição tem especial relevância.

Nenhum adolescente será discriminado pelos atos praticados ou pelas doenças ou parasitas de que é portador.

A casa funciona, internamente, em regime aberto, respeitando-se os limites da conveniência e convivência.

Para exercer o papel educativo, de atendimento e recuperação, conta com pessoal técnico, psicológico, assistente social e monitores para as visitas externas.

Todo o interno terá ficha cadastral conforme Estatuto.

As diversas atividades programadas terão sempre o acompanhamento dos monitores.

Além do administrador, que reside na casa, dependendo do número de internos, um ou dois monitores farão plantão noturno, em escalas pré-estabelecidas.

Prevê-se o cumprimento à risca de cada um dos artigos 123 e 124 do ECA.

A instituição estará munida de quadra esportiva, salas de aula e demais indispensáveis dependências.

Salão de atividades artesanais e iniciação profissional é requisito da obra.

Além destas práticas, a Equipe técnica elaborará projeto psíquico-pedagógico, bem como das áreas específicas (COELHO, 2005, p.52-53).

Em outubro de 1998, foi inaugurado o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator- CIAADI, com espaço próprio e adequado a proposta de trabalho, com o objetivo de integrar no mesmo espaço físico, para efeito de desburocratização de processo jurídico e atendimento inicial ao adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional (COELHO, 2006).

Os órgãos integrantes do CIAADI eram: o Poder Judiciário, através da vara da Infância e da Juventude, o Ministério Público Estadual, através da Promotoria da Justiça da Infância e da Juventude, a Secretaria de Segurança Pública, através da Delegacia do Adolescente e a Polícia Militar (COELHO, 2006). Essa proposta foi concretizada com dois serviços: o Serviço de atendimento social e a Delegacia do Adolescente.

Na gestão que teve início em 2003, o governo do Estado do Paraná por meio do Instituto de Ação Social do Paraná- IASP- autarquia vinculada à Secretária de Estado do Emprego Trabalho e Promoção Social- SETP- realizou um diagnóstico sobre a situação do atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa tanto nas unidades do estado quanto nas delegacias dos vários municípios. Este estudo demonstrou a necessidade de reestruturação, com reformas e construções de novas unidades e, também, com relação ao pessoal para a execução das propostas de trabalhos.

Em 26 de julho de 2004, foi inaugurada em Londrina a unidade de internação, denominada, na época de educandário e atualmente, Centro de Socioeducação Londrina II. A construção tinha por objetivo trazer melhorias para o atendimento socioeducativo voltado para as medidas de privação de liberdade, uma vez que o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI), “não comportava mais a demanda, apresentando problemas com a superlotação” (GUEDES; SILVA, 2011). As unidades de privação de liberdade e de semiliberdade de Londrina, eram administradas pelo IASP- Instituto de Ação Social do Paraná – órgão do Estado do Paraná.

Como já dito anteriormente, além das Medidas de Internação e Semiliberdade, e da Internação Provisória, o ECA prevê as medidas de advertência, obrigação de reparar o dano, que são executadas pelo Juizado da Vara da Infância e Juventude. Além destas, também prevê as medidas de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade, que compreendem as medidas em meio aberto (artigos 115, 116, 117 e 119 do ECA)

A partir da promulgação do ECA houve a movimentação da sociedade civil organizada de Londrina além da “movimentação por parte de alguns grupos organizados tais como a Pastoral do Menor e o Movimento de Meninos e Meninas de Rua, para a implantação das medidas em meio aberto no município” (MICALI; PRADO, 2006, p.2). Vale ressaltar que:

A primeira iniciativa nesse sentido em Londrina veio do Poder Judiciário que instituiu, em 17 de novembro de 1992, através da portaria nº 12/92 o Serviço Auxiliar da Infância - SAI que tinha como objetivos: assessorar a Justiça da Infância e da Juventude, o atendimento ao juiz de direito competente no desempenho de suas funções e atribuições, preconizadas nos artigos 145 e seguintes do ECA. Esse setor também passou a ser o órgão responsável por executar a medida sócio educativa em meio aberto de Liberdade Assistida, prevista no artigo 112 do ECA. O atendimento direto ao adolescente que cometia algum delito era feito pelo Serviço de Triagem e Encaminhamento de Menores - SETREM que prestava atendimento pedagógico, jurídico, psicológico e assistencial, correspondendo à necessidade de recepção, triagem e internação provisória, conforme os artigos 106 e 108 do ECA.” (MICALI; PRADO, 2006, p.2)

O SAI era responsável pelos encaminhamentos das medidas socioeducativas e as protetivas, previstas no Artigo 101 do ECA , bem como a execução da medida de liberdade assistida de acordo com o Artigo 112 do ECA. No entanto, a medida socioeducativa em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade não contava com um programa específico para sua execução. A Secretaria de Ação Social do município era quem executava e acompanhava essa medida. Mas, segundo Micali e Prado (2006) “o município ainda não estava oferecendo a este público o que instituía o ECA em seu artigo 88, onde consta como uma das diretrizes da política de atendimento, a municipalização do atendimento e a criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa.”

Em decorrência disto, este serviço passou a ser responsabilidade da Escola Profissional e Social do Menor de Londrina – EPESMEL, por meio do Projeto Murialdo, que nasceu de um estudo que demonstrou que o município de Londrina não contava com uma rede completa de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, na modalidade socioeducativa de meio aberto. O estudo foi realizado em 1998, por uma acadêmica de Serviço Social em seu trabalho para conclusão de curso na Universidade Estadual de Londrina. O programa foi criado, conforme relata Dias (2004, p. 51), com a perspectiva de “reinserção do adolescente infrator na comunidade e nos programas disponíveis na rede de atendimento do Município” e intencionava desobrigar o SAI, do Poder Judiciário, de executar essa medida.

Coelho (2006, p.70) refere que no início o gestor municipal questionou a criação do projeto, pois “entendia que estas medidas eram de

responsabilidade da esfera estadual e não do município. Porém, as normativas nacionais davam a indicação da importância do processo de municipalização das medidas sócio-educativas de meio aberto”. Sendo assim, o gestor municipal cedeu às pressões do CMDCA. Após discussões entre a Secretaria de Assistência Social de Londrina, Promotoria da Vara da Infância e da Juventude, Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente e EPESMEL, foi assinado o convênio entre estas entidades.

O Projeto Murialdo, inicialmente, contava com uma equipe técnica formada por 2 assistentes sociais, e 1 psicólogo. Gradativamente, conforme a demanda, outros profissionais do Serviço Social, Psicologia e arte-educadores foram sendo contratados (Micali; Oliveira, 2006).

No ano de 2005 houve uma reformulação do projeto, que teve a sua atuação expandida. Para tanto, foi reorganizado em setores, sendo eles: Liberdade Assistida Comunitária, capacitação e acompanhamento às escolas estaduais, prestação de serviço à comunidade, descentralização, atendimento às famílias, geração de renda, setor de dados, documentação e cursos profissionalizantes. Apesar da reformulação do projeto, e da busca por melhoria no atendimento das medidas em meio aberto em Londrina, de acordo com o ECA, no artigo 88, todas as políticas de atendimento voltadas para crianças e adolescentes, devem passar pelo processo de municipalização.

Em conformidade com o ECA, o SINASE (CONANDA, 2006 p.13) também priorizou “a municipalização dos programas de meio aberto, mediante a articulação de políticas intersetoriais em nível local, e a constituição de redes de apoio nas comunidades”, e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), por meio da Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004), coloca as medidas socioeducativas em meio aberto, como uma política social especial de média complexidade, que deve ser, portanto, elaborada e administrada pelos municípios, por meio dos Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e financiada pelo Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) (BRASIL, 2004).

Com vistas ao cumprimento destas diretrizes, a Gestão Municipal do Prefeito Barbosa Neto, em Londrina, iniciou o processo de municipalização das medidas socioeducativas, concretizando em 2012, com a contratação de equipe especializada, oriundos de concurso público, que compõem atualmente o CREAS II. Em decorrência de todo esse processo histórico, da criação das instituições e da

organização do sistema socioeducativo em Londrina, contamos em 2012 com uma rede de atendimento composta pelos seguintes órgãos :

- Delegacia do Adolescente
- Ministério Público Estadual (dois Promotores – um responsável pelas medidas protetivas e outro pelas medidas socioeducativas, estagiários)
- Poder Judiciário (um Juiz responsável pela Vara de Infância e Juventude)
- Medidas Socioeducativas Restritivas de Liberdade: CENSE Londrina I (Internação Provisória (Art. 122 inciso III- ECA); CENSE Londrina II (Medida Socioeducativa de Internação); Programa de Semiliberdade – Gestão da SEDS - PR
- Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: CREAS II, Secretaria Municipal de Assistência Social.

Todos esses agentes são responsáveis pela execução das medidas socioeducativas, e devem respeitar a situação peculiar do adolescente, como pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos, compreendendo, portanto, também as medidas protetivas. A educação figura como um dos direitos primordiais para o adolescente que cumpre medida socioeducativa, e isto pode ser observado no ECA e SINASE, em todos os artigos que tratam da aplicação e execução das medidas. Ressaltamos que efetividade destes serviços será analisada na quinta seção deste trabalho, uma vez que abordaremos com maior profundidade a rede de serviço e proteção em Londrina. Podemos observar diante do histórico aqui levantado, que em termos legais, o sistema socioeducativo no Estado do Paraná, bem como de Londrina é fruto de uma organização que se iniciou com a promulgação do ECA. No entanto, as ações foram acontecendo de maneira não planejada, para atender demandas urgentes de cada momento. O resultado disso, é que em Londrina as unidades construídas para privação de liberdade, são prédios adaptados, que não garantem o atendimento pedagógico efetivo.

Outro fator a ser considerado é que a medida em meio aberto, executava pelo CREAS II, não possui em sua equipe, o profissional pedagogo, conforme o orienta o SINASE no artigo 12º. O descumprimento dessa prerrogativa já pode ser considerado um indício de como a educação, por vezes, é colocada em posição inferior a outras políticas como a assistência social. Tal dados nos conduz à

necessidade de discorrermos, a seguir, acerca do direito à educação, para posteriormente nos aprofundarmos na questão da inclusão destes adolescentes na escola pública em Londrina.

3 O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A partir do levantamento histórico e conceitual realizado nas seções anteriores, nesta pretendemos abordar com maior profundidade o tema ao qual nos propomos investigar nesta pesquisa, ou seja, a inclusão escolar dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em Londrina. Para tanto, em primeiro lugar, abordaremos a questão do Direito à Educação, pois a realização desta pesquisa no Mestrado em Educação se deu pelo fato de considerarmos o adolescente em conflito com a lei como sujeito deste direito, além de concebermos a escolarização como fator primordial no processo socioeducativo destes adolescentes.

3.1 O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI COMO SUJEITO DE DIREITOS

A definição de direitos aponta para uma pluralidade de significados. Considerando essa pluralidade, destacamos a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, introduzida pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que segundo Piovesan (2000), se apresenta como um código de princípios e valores universais que devem ser respeitados pelos países.

Esta Declaração traz em seu bojo uma nova concepção de que os direitos humanos são direitos universais, e que a proteção não deve se reduzir ao domínio reservado do Estado, uma vez que diz respeito a um tema de legítimo interesse internacional. Com a Declaração findou a era em que a forma pela qual o Estado tratava seus cidadãos era concebida como um problema de jurisdição doméstica, decorrente de sua soberania (PIOVESAN, 2000). Podemos ainda considerar a Declaração Universal também como um avanço quando consagra a indivisibilidade dos direitos humanos, colocando-os como interdependentes e inter-relacionados. Direitos civis e políticos devem ser conjugados com os direitos econômicos, sociais e culturais.

A Declaração de 1948, portanto, combina o discurso liberal da cidadania com o discurso social, de forma a elencar tanto direitos civis e políticos (artigos 3º ao 21º), como direitos sociais, econômicos e culturais (artigos 22º ao 28º) (PIOVESAN, 2000). A materialização dessa concepção da Declaração, no que se refere à infância e Adolescência no Brasil, se dá com o ECA a partir de 1990, que para Rossi (2008 p.87) “empresta aos direitos e garantias ênfase extraordinária,

situando-se como o documento mais avançado, abrangente e pormenorizado sobre a matéria, na história do país”.

Para o autor, o ECA subsidia-se num projeto de sociedade apoiado nos direitos humanos, no interesse primordial da criança e do adolescente, na defesa dos seus direitos e no reconhecimento da sua dignidade. Além disso, contempla um grande e sólido conjunto de direitos, pois concebe as crianças e adolescentes em sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, que são garantidos na Constituição e nas leis, “sem prejuízos da prevenção especial de outras, decorrentes dos princípios por ela adotados e titulares de uma proteção integral e de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (ROSSI, 2008, p.87).

O autor considera que esses direitos podem ser compreendidos da seguinte forma:

Direitos civis e políticos: vida, liberdade de opinião, expressão, crença e culto religioso; ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários; participar da vida política; participar da vida familiar e comunitária; imagem; identidade, autonomia, direito à informação.

Direitos econômicos, sociais e culturais: prioridade absoluta; desenvolvimento integral; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; primazia de receber proteção e socorro; integridade física, psíquica e moral; saúde; educação; cultura; esporte, lazer; brincar; diversões; alimentação; apoio do Estado às suas famílias; direito à sobrevivência e desenvolvimento; a um nível de vida adequado ao desenvolvimento integral; assistência judiciária integral; desenvolvimento integral.

Direitos de proteção: contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão; proteção ao trabalho; proteção de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor; proteção contra exploração sexual, violência, abuso e abandono, contra utilização pelo tráfico de entorpecentes; garantias relacionadas ao direito do devido processo legal e acesso à justiça (ROSSI, 2008 p.88)

Crianças e adolescentes sujeitos de direitos podem ser reconhecidos como crianças e adolescentes cidadãos? Rossi (2008, p.93) considera que sim, pois de acordo com ele, mesmo que a concepção de cidadania não esteja explícita no ECA, “existem referências no texto legal que permitem apreender qual a concepção de cidadania inserida no Estatuto”. Pois se há direitos, e se estes devem ser reconhecidos, são cidadãos.

A cidadania também é portadora da ideia de que para exercê-la, se faz necessário desenvolver as capacidades de fazer escolhas e tomar decisões.

Depreendemos daí a concepção de Protagonismo infanto-juvenil. Como pessoa em desenvolvimento, os sujeitos de direitos do ECA devem se tornar autônomos. O desenvolvimento dessas capacidades se dá a partir da educação. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...] (ECA, 1990 art. 53).

Rossi (2008) recorre a PIOVESAN e PIROTTA (2003) para melhor compreender a maneira que o ECA vem materializar o processo de especificação do sujeito de direito presente na concepção contemporânea de cidadania:

Há que se destacar que um novo componente veio a integrar a concepção contemporânea de cidadania. Trata-se do chamado processo de especificação do sujeito de direito. A partir dele, o sujeito de direito deixa de ser visto em sua abstração e generalidade e passa a ser concebido em sua concretude, em suas especificidades e peculiaridades. Daí falar-se na tutela jurídica dos direitos das mulheres, crianças, grupos raciais minoritários, refugiados, etc. Isto é, aponta-se não mais genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo especificado (PIOVESAN; PIROTTA, 2003, p.339 apud ROSSI, 2008, p.96)

A partir disso, podemos considerar que o ECA acolhe a noção de cidadania contemporânea, conforme refere Rossi (2008), associando crianças e adolescentes às noções de cidadania e democracia. Conforme Mendez (1998) a cidadania e a democracia são conceitos autônomos, porém um não existe, nem faz sentido sem o outro. Para o autor, ninguém pode falar efetivamente da infância, do ponto de vista do paradigma da proteção integral, se não falar também em democracia. No entanto, ele ainda enfatiza que a maioria ao falar da democracia, deixa de lado a infância, o que resulta no problema da reconstrução crítica do tema da cidadania.

Não obstante, Bonavides (1997) aponta que a palavra democracia é hoje a força propulsora dos discursos políticos. São raros, os Governantes e a Sociedade que não se proclamem democráticos. Em nome da democracia, a sociedade contemporânea é conduzida, mesmo que com diferentes roupagens ou significações. É prestigiada, mas se um governo for de algum modo, acusado de agir contra as regras democráticas, se sente insultado.

O objetivo da democracia, politicamente, conforme Bourdeau (1975, p.44), citado por Silva (1998, p.134) é:

[...] a liberação do indivíduo das coações autoritárias, a sua participação no estabelecimento da regra, que, em todos os domínios, estará obrigado a observar. Econômica e socialmente, o benefício da democracia se traduz na existência, no seio da coletividade, de condições de vida que assegurem a cada um a segurança e a comodidade adquirida para a sua felicidade. Uma sociedade democrática é, pois, aquela que se excluem as desigualdades devidas aos azares da vida econômica, em que a fortuna não é uma fonte de poder, em que os trabalhadores estejam ao abrigo da opressão que poderia facilitar sua necessidade de buscar um emprego, em que cada um, enfim, possa fazer valer um direito de obter da sociedade uma proteção contra os riscos da vida. A democracia social tende, assim, a estabelecer entre os indivíduos uma igualdade de fato que sua liberdade teórica é importante para assegurar. É preciso, contudo, que fique claro que isso não pode ser entendido como se a democracia fosse um sistema assistencial, que simplesmente visasse suavizar a miséria da massa trabalhadora, mas há de ser concebida como um meio de superar essa miséria, quaisquer que sejam os recursos que ela empregue.

Rossi (2008) considera que o Estado só é Estado de Direito quando se constitui num sistema de garantia dos direitos fundamentais do ser humano, que assegurem a dignidade humana. Quando nos referimos ao ser humano, devemos lembrar que não pode ser caracterizado, por aquilo que não é coisa, que não é meio, mas fim. Já a noção de dignidade, é essencialmente contrária a tudo aquilo que por se constituir coisa, pode ser substituída ou reduzida a um valor econômico. O ser humano, por possuir um valor em si, não pode ser reduzido à coisa, a objeto de direito.

A construção da cidadania, assim, não se separa da construção da sociedade democrática e da realidade de um Estado democrático capaz de assegurar para todos os seus membros, inclusive para a infância, condições efetivas para sua inserção nas mediações concretas, balizados por um ambiente democrático que propicie o pleno exercício da cidadania. Os sujeitos e atores sociais envolvidos necessitam de espaços que permitam portar suas demandas e reivindicar direitos e deveres. E a cidadania requer mais, não apenas uma democracia de baixa intensidade, mas sim uma democracia de alta intensidade (ROSSI, 2008, p.103).

É possível afirmar que a cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia. O indivíduo estará pronto para exercer a sua cidadania, quando tiver condições de assumir responsabilidades, agir com autonomia, de maneira independente e madura. Para tanto, é preciso ter discernimento. Para Rossi

(2008) isso se torna limite de exclusão, quando a criança ou o adolescente não consegue alcançar ou desenvolver essa capacidade de discernimento.

Seria por esse entendimento que o ECA, no artigo 53, coloca a Educação como estratégia para o desenvolvimento da criança e do adolescente para o exercício da cidadania? Em decorrência desse questionamento surge a necessidade de discorrer sobre o Direito à educação, a seguir.

3.1.1 O Direito à Educação

No século passado, ainda na década de 1980, Tyler (1983) fez o seguinte questionamento:

Deve a escola desenvolver os jovens para que se ajustem à sociedade presente tal como é, ou cabe-lhe a missão revolucionária de desenvolver jovens que procurarão melhorar a sociedade? Possivelmente, uma escola moderna incluirá em sua formulação de filosofia uma posição que contenha algo das duas implicações acima, ou seja, ela acredita que os altos ideais de uma boa sociedade não são realizados como deviam sê-lo na nossa sociedade presente e que, mediante a educação dos jovens, ela espera melhorar a sociedade ao mesmo tempo em que os ajudará a compreender suficientemente bem a sociedade presente e participar nela com suficiente competência para viver no seu meio e trabalhar ali com eficiência, ao mesmo tempo em que se esforçarão por melhorá-la (TYLER, 1983, p.32).

Concebamos o adolescente como um tripé: é sujeito de direito, sujeito de conhecimento e sujeito de desejo (LA ROCCA, 2000). Temos na educação a área de investimento mais visada em todo mundo, como meio de produzir desenvolvimento. Como prova disso, segundo Gouveia (2006), muitas estatísticas são apresentadas anualmente, por países que vêm fazendo revoluções econômicas, e se deslocando no *ranking* de desenvolvimento, e reconhecem que isso tem se dado pelo investimento em Educação.

Cabe destacar o papel desempenhado pelas organizações multilaterais nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Como prova disto, temos a elaboração de um documento em meados da década de 1990, que tinha por título “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (LARA e MELLO, 2008). Este documento orientador foi produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, CEPAL, criada pela

Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, e que incorporou posteriormente os países do Caribe, como também o objetivo de desenvolvimento social. Trata-se de uma tentativa de esboçar uma proposta de política capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento. Seu objetivo era assegurar o progresso técnico para a América Latina e Caribe, garantindo que a reestruturação econômica fosse acompanhada de equidade social (SALLES, 1992).

Lara e Mello (2008, p.3) apontam que uma das principais propostas para os países da América Latina e Caribe é a reestruturação produtiva sob os critérios da equidade. Para as autoras, a transformação produtiva configura-se numa condição básica para o desenvolvimento sustentável destes países. “No entanto, para que o processo de reestruturação produtiva possa se efetivar, algumas reformas são necessárias, sendo a principal a Reforma do Estado e posteriormente as demais como educação, previdência dentre outras”.

Neste contexto, o crescimento econômico que seria consequência deste projeto desenvolvimentista, segundo analisou Salles (1992):

[...] deixa de ser enfrentado da perspectiva de uma luta contra a dependência econômica dos países subdesenvolvidos, em relação aos desenvolvidos, para constituir-se em uma corrida a favor da integração de todos os países. Desse ponto de vista, todas as tentativas anteriores, que concebiam o desenvolvimento como um projeto ligado à independência nacional, econômica e política, deixam de fazer sentido. Em seu lugar são propostas estratégias integracionista-internacionalistas, cujas conseqüências, pela abrangência do processo, podem não se limitar apenas à desnacionalização dos sistemas econômicos, mas atingir igualmente os sistemas culturais e políticos destes países. Isto acontecendo, pode-se dizer não estaríamos diante de um simples processo de integração econômica, mas, sim, de um processo mais abrangente, cuja finalidade principal seria provocar a racionalização progressiva destas sociedades, com base em valores políticos e culturais internacionalizados pelos países capitalistas mais avançados (SALLES, 1992, p.108-109).

Este mesmo critério da equidade, que orientou a reestruturação produtiva, também serviu de base para as reformas, e se constitui foco central nas discussões das organizações multilaterais. O termo equidade passou a delinear ideologicamente as políticas públicas sociais da década de 1990. Lara e Mello (2008, p.3) destacam que a palavra equidade “é um substantivo feminino utilizado para designar outro substantivo à palavra “disposição”” e, não aponta para um ato

efetivo, no entanto, para um desejo, uma intenção ou “vontade de reconhecer o direito de cada um, mesmo que em prejuízo ao direito objetivo, ou seja, ao conjunto de normas jurídicas de uma sociedade. Neste sentido, equidade se sobrepõe aos critérios formais”.

Já para a CEPAL:

Equidade relaciona-se com o acesso à educação – via oportunidades iguais de renda – e com sua qualidade. Ou seja, oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em termos educacionais. No contexto da estratégia proposta, a equidade está também relacionada com a orientação e o funcionamento do sistema educacional e, por conseguinte, com as políticas que orientam seu desenvolvimento (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 205, apud LARA; MELLO, 2008, p.3).

Salles (1992) aponta em sua análise que a ideia central da proposta desta publicação da CEPAL é que todo processo de transformação produtiva passa, de maneira obrigatória, em todos os países latino-americanos e do Caribe:

[...] pela incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico. O objetivo desta ação, por, sua vez, prenderia-se às exigências decorrentes dos novos padrões de produtividade estabelecidos pela competitividade a nível de mercado mundial. Sem essa incorporação, as economias nacionais perderiam sua capacidade de competitividade, inviabilizando, por forma, qualquer possibilidade positiva de crescimento econômico. Sem esta, por sua vez, não haveria a possibilidade de pensar-se o problema da equidade social (SALLES, 1992, p.113).

Salles (1992, p.110) observa uma paridade das lógicas econômica, política e social liderando a nova concepção de desenvolvimento, a partir do momento em que são apresentadas como mútuas e recorrentes e interdependentes entre si. Apesar do esforço, para o autor, não há a concretização de nenhuma delas, uma vez que em momento algum “da análise que leva a formulação da concepção, esta deixa de priorizar o problema econômico para priorizar os outros dois problemas. Há uma nítida relação de precedência e, principalmente, de ênfase, que não esconde a preferência da lógica “econômica em relação às outras duas: a política e a social”. Em nome do progresso técnico defendido pelo documento, a CEPAL, propõe alguns fatores estratégicos para o desenvolvimento e o processo de integração e internacionalização econômica, social e política destes países:

[...] o fortalecimento da base empresarial, a infraestrutura tecnológica, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favoreçam o acesso e a criação de novos conhecimentos (CEPAL OREALC, 1992, p.1 apud SALLES, 1992, p.113).

A partir desta perspectiva, fica nítido o papel-chave que a educação deveria desempenhar, ou seja, a capacitação profissional de toda a mão-de-obra, bem como a criação e articulação de todas as capacidades endógenas, capazes de, pela sua produção, abastecerem o processo dos conhecimentos científico-tecnológicos necessários ao seu funcionamento. Neste sentido, destacamos um questionamento importante que Salles (1992, p.114) levantava naquele momento: diante da amplitude do “objetivo proposto para a educação, cabe perguntar se à educação caberiam também outros fins que não esses de apenas difundir e generalizar os conhecimentos científico-tecnológicos, tão indispensáveis para o funcionamento deste modelo de desenvolvimento”. Para o autor, a resposta para essa pergunta tem uma conotação grave, uma vez que para a CEPAL não são necessárias outras finalidades, pois:

As que estão propostas, com base na difusão da ciência e da técnica, ao inserirem os indivíduos na competitividade, dada pelas novas formas de produção, criam automaticamente as condições para o exercício de um novo tipo de cidadania. No mínimo isto tem que ser considerado como uma charada. Como pode a ciência, que é uma coisa rigorosamente neutra, no sentido de ser indiferente a este ou àquele fim ser posta a serviço de um fim tão indeterminado como este da nova cidadania? (SALLES, 1992, p.114)

Podemos observar que a ênfase colocada na proposta de Educação da CEPAL, sob a finalidade do conhecimento científico tecnológico não visava uma estratégia educacional que viesse suprir as carências socio-economicas-culturais dos países latino-americanos e do Caribe. Pelo contrário, a educação servia aos interesses do sistema neoliberal de progresso técnico e, conseqüentemente, econômico.

Lara e Mello (2008) ampliam esta discussão da finalidade da educação, para a questão do direito a esta educação proposta pela CEPAL.

Aproximando o significado da palavra equidade apreendida no dicionário de língua portuguesa ao significado apreendido nos documentos da CEPAL e UNESCO, há compreensão de que a proposta intenta reconhecer o direito ao acesso à educação via condições de renda de cada agente, o que não significa oferecer o mesmo tipo de educação para todos os indivíduos, ou todas as camadas sociais, é reconhecer os direitos, porém sob condições diferentes. Nestes termos, a equidade se sobrepõe à igualdade de direitos conforme estabelecido na legislação brasileira (LARA; MELLO, 2008, p.4).

Se por um lado, alguns países apresentam revoluções econômicas, por outro, o enfrentamento das desigualdades também caracterizam a vida contemporânea no Brasil e no mundo e tem sido colocado como prioridade das políticas de Estado e de Governo. Isso traz à sociedade civil e ao Estado, um sentimento de responsabilidade para a formulação de ações que tenham a equidade como foco e, assim, permitam produzir igualdade de resultados (GOUVEIA, 2006).

No início dos anos 1990, com a promulgação do ECA, em decorrência de um movimento em prol do reconhecimento dos direitos, da necessidade da aplicação da Constituição Federal, e também a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, a ideia de que educação para todos se faz com todos pela educação, vem se expandindo. Desde então, outros atores têm sido atraídos e inseridos no cenário educacional, como as organizações não governamentais (ONGs), os movimentos sociais, os grupos culturais, a iniciativa privada, os meios midiáticos, entre outros (GOUVEIA, 2006).

Em primeiro lugar é importante ressaltar que o direito à educação faz parte do conjunto dos direitos sociais fundamentais regidos pela Constituição Federal de 1988 e é visto como pré-requisito para o reconhecimento, acesso e exercício de outros direitos. Está considerado nos chamados Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DhESCA) e em muitos documentos internacionais assinados pelos países integrantes da ONU, assim como podemos observar no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

Essas declarações foram reiteradas na Conferência Internacional de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia, 1990); na Declaração de Nova Délhi (Índia, 1993); na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento do

Cairo (Egito, 1994); na Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social em Copenhague (Dinamarca, 1995); na Afirmação de Aman (Jordânia, 1996); na 45.^a Conferência Internacional da UNESCO em Genebra (Suíça, 1996) e na Declaração de Hamburgo (Alemanha, 1997) (RIQUE; PIONÓRIO, 2006).

No Brasil – apesar de ser um país signatário de todos esses pactos internacionais e de ter tais direitos assegurados para o conjunto da sociedade, conforme previsto já na primeira Constituição (1824) –, a maioria da população ainda luta para sua efetivação. A discussão dos DhESAs ganhou fôlego apenas nos anos oitenta, com a aceleração e consolidação de uma sociedade civil que se organizava nas lutas pela redemocratização após vinte anos de regime militar, e colocava em pauta questões sobre cidadania e direitos humanos. Esse avanço foi ratificado na Constituição de 1988, ampliando as responsabilidades do poder público com a educação e os demais direitos sociais (RIQUE; PIONÓRIO, 2006, p.18)

A CF/88 assegura a educação como um direito de todo cidadão. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

O direito à educação é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que com base no princípio do direito universal à educação, vêm trazendo importantes mudanças, tais como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica, educação à distância como possível modalidade de ensino supletivo, educação especial, e também a educação dos jovens e dos adultos, como uma modalidade de ensino, entre outros.

Também o ECA, no artigo 53, reafirma o direito à educação, quando considera toda criança e adolescente como sujeitos do direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Portanto, o artigo 53 garante a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, direito de ser respeitado pelos educadores, direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores, direito de organização e participação em entidades estudantis, acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (RIQUE; PIONÓRIO, 2006).

Para se falar de educação escolar, precisamos ter claramente qual a concepção que temos de escola, da relação entre escola e educação, e o que está por trás das próprias ações, valores e comportamentos gerados e intencionados no planejamento do currículo. É necessário considerar que a educação formal deve levar em conta as especificidades dos setores populares, para garantir os requisitos mínimos necessários para a preparação dos educandos que deverão enfrentar suas necessidades imediatas (alimentação, saúde, esporte, lazer, cultura, convivência social e familiar, comunicação, etc.). Ao mesmo tempo, propiciar o acesso a melhores condições de vida, como, por exemplo, a formação profissional.

Mesmo que isso não venha ocorrendo efetivamente, podemos observar que o ECA e a LDB/96 apontam para um (re) desenho das políticas sociais, voltadas para a infância e adolescência, quando buscam alinhar as alternativas de desenvolvimento educacional e profissional, e propõem a sintonia entre trabalho e estudo. A perspectiva de uma “Educação para todos”, embora de certa forma, expressão um tanto desprovida de conteúdos pontuais, como afirma Laplane (2004), reflete uma tendência atual, amplamente inscrita no contexto histórico e no substrato político de disseminação de ideias que sustentam o sistema educacional. Não se trata de uma questão apenas do âmbito da educação, mas possui estreita relação com as políticas sociais, com a geração de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais, culturais, etc.

Há várias décadas a educação vem sendo relacionada com o desenvolvimento humano, tanto no sentido econômico como no social, nos discursos oficiais, uma vez que:

[...] nas décadas de 1960 e 1970 a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1962, 1973) considerou a educação um fator privilegiado para o desenvolvimento econômico e para a mobilidade social. De acordo com a teoria, o investimento no fator humano é determinante básico para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico (LAPLANE, 1990). Nas décadas de 1980 e 1990 essas ideias foram redefinidas de acordo com a tese da sociedade do conhecimento e da qualidade total (FRIGOTTO, 1995). A ideia de que a educação formal deve funcionar segundo o modelo empresarial, atendendo às necessidades do mercado, influencia fortemente os debates e as políticas educacionais, acompanhando as tendências políticas predominantes que elegem o mercado como regulador das relações sociais (LAPLANE, 2004, p.6).

Analisando criticamente a escola na contemporaneidade, sob a luz da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), o caráter e a função da escola basicamente vêm sendo compreendido como uma instituição necessária ao projeto de mundo moderno, de organização, de socialização das pessoas. A escola é tida como aquela instituição que se dedica a inculcar e promover comportamentos e condutas necessárias e adequadas para que as sociedades modernas atinjam seus objetivos, concretizando seus projetos.

Os autores acentuam que no interior de uma sociedade de classes, como é o caso do sistema capitalista vigente, existe diferenças culturais e por sua vez as classes burguesas (elite) são detentoras de um patrimônio cultural (normas de falar, de comportamentos e valores). Já as classes trabalhadoras detêm outras características culturais que lhes permite manterem-se enquanto classes. Não obstante, a escola, ignora estas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática, os valores e manifestações das classes dominantes.

Em decorrência disto, aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural acabam por serem favorecidas, em detrimento das outras que buscam essa assimilação da concepção do mundo dominante, ou se tornam excluídas do contexto. O sistema escolar cumpre uma função de legitimação, que tem se constituído cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social”, pois à medida que as relações de força evoluem entre as classes, a imposição da hierarquia fundada na afirmação brutal das relações de força, pode ir sendo excluída.

Desse modo, a escola se utiliza de uma violência simbólica, para reproduzir as relações de dominação, ou seja, garantir a manutenção da estrutura de classes. O processo educativo, para Bourdieu e Passeron (1975) é uma ação coercitiva, e a ação pedagógica um ato de violência e força. Para tanto, são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que os levam a hábitos diferenciais, a cumprirem códigos de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um determinado grupo ou classe. Podemos afirmar que quando a criança ou o jovem não consegue se enquadrar nesta perspectiva acaba por se tornar um excluído.

Quando se trata da escola pública, Bourdieu (1998) enfatiza que pelo fato da classe trabalhadora depender da sua contribuição, a violência simbólica

é exercida de maneira ainda mais concreta. O autor se refere às contradições sociais que nascem neste sistema, e têm a ver com uma ordem social que se propõe a dar tudo a todos, principalmente, em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até mesmo políticas. No entanto, isso vem em espécie de aparência ou imitação, como se fosse o único meio de reserva para uns, a posse real e legítima desses bens exclusivos.

Não diferente disto, Hobsbawm (1997) trouxe uma definição da criação da instituição escolar moderna (século XIX), que segundo ele tinha o objetivo de inculcar os valores e normas de comportamentos modernos, a partir de um conjunto de práticas, baseadas em princípios e conteúdos que serviriam à coesão social e à legitimação hierárquica. A escola, com seus graus de instrução (primário secundário e superior), além de definir a progressão no conhecimento, fornecia critérios para a inclusão nas classes sociais e, conseqüentemente, nas decisões políticas.

É evidente que a educação tem sido apresentada, como uma condição básica para o desenvolvimento humano, pois incide na qualidade da força de trabalho. A educação formal e o trabalho são variáveis estritamente associadas. “Os níveis de educação estão fortemente associados ao nível de renda da população. As populações menos escolarizadas possuem um nível de renda inferior ao daquelas com maior número de anos na educação formal” (LAPLANE, 2004, p.9)

Ao reconhecer que as contradições sociais presentes na escola, que podemos também com base em Bourdieu (1998), criticar o modelo vigente, porém buscar o rompimento dessa lógica, e lutar por uma escola que se constitua uma causa ampla e democrática. Não se trata de descartar a escola, por ser a mesma um projeto hegemônico das classes dominantes, mas buscar um novo modelo com qualidade, gozando de uma ideologia democrática, universal, pública e que vise de fato à transformação social.

Graciano (2007, p.25) fez uma crítica, que consideramos relevante sobre as políticas públicas de educação, afirmando que estas não se dissociam das opções políticas do Estado, porém ao inverso, “estão a serviço desses interesses, cujas questões sociais constituem-se como aspectos de menor importância ante as ‘questões de fundo’ que norteiam a governabilidade e as ações políticas de modo mais genérico”.

Em decorrência disso, para a autora, se a educação for concebida como uma ação também política é possível constatar:

[...] nos aportes que norteiam a educação brasileira um discurso comprometido, mas vazio, muito mais a serviço dos interesses econômicos do que sociais. Isto se verifica mesmo com relação à atual política de inclusão dos “diferentes” no contexto educacional. Criam-se leis de inclusão, mas as condições de viabilização da inclusão de todos estão distantes do universo escolar. Mantêm-se mais alunos, por mais tempo, nas escolas. Mas o atendimento às suas necessidades genéricas e especiais é desconsiderado reiteradamente, a começar pelas condições das estruturas da escola, até o elevado número de alunos em sala – o que praticamente inviabiliza a participação de cada um e de todos nas aulas – e a baixa qualificação e pouca valorização do quadro do magistério (GRACIANO, 2007, p.25)

Retomando a questão de qual a concepção de escola que temos e da escola que queremos, conforme dito anteriormente está claro que o modelo atual tem servido a interesses de dominação, de controle e adequação social do sujeito ao sistema econômico (capitalismo), além de produzir e reproduzir desigualdades. Como reprodutora de desigualdades, a escola tem servido aos ideários presentes na legislação brasileira (CF/88, ECA, LDB), que são fortemente influenciados pelos documentos produzidos pelas organizações multilaterais que apregoam a educação como um direito de todos, principalmente para que seja cumprida sua missão de proporcionar ao indivíduo o exercício da cidadania, mas que propõem um ordenamento das políticas educacionais voltado para o conhecimento científico-tecnológico, conforme observamos na proposta da CEPAL.

Como profissionais da educação, é imprescindível que compreendamos que nossas ações são movidas por uma construção que se dá, historicamente, no meio social. Assim, também as propostas que se dizem educativas estão carregadas por determinada visão de mundo, de sociedade. Desse modo, não podem ser neutras. A educação tem sido apontada como um momento de transmissão dos bens culturais produzidos socialmente pela humanidade às novas gerações, por uma exigência da sobrevivência da espécie e da preservação de sua condição humana plena (SAVIANI, 2009).

Mészáros (2005, p.76) considera que a educação tem, de fato, como atributo uma tarefa educacional e, ao mesmo tempo, de “[...] transformação social, ampla e emancipadora ”. Para o autor, existe uma determinação da educação no

processo de transformação do contexto social, mas também uma interferência do último na educação, ou seja, a inter-relação inerente a este processo, visto que:

A transformação social emancipadora radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] e vice versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento) dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas (MÉSZÁROS, 2005, p. 76 - 77).

A educação refrata e sofre refrações dos condicionantes sociais, o que não inviabiliza o seu papel enquanto instrumento, dentre outros, de luta pela transformação da sociedade de modo geral. No entanto, conforme assevera Moraes (2009, p.594), “Só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos”.

Logo, se a educação por si só não resolve os problemas estruturais, ela (a educação), pode ser instrumento na luta por uma sociedade mais justa, onde não tenhamos garantido apenas o acesso à escola e à educação, mas, a permanência nesta, com transmissão e produção de conhecimentos. O acesso ao saber acumulado, historicamente, pode ser considerado aspecto fundamental para provocar uma tomada de consciência da realidade social concreta. Isso considerando o ser humano como sujeito que constrói sua própria existência, com possibilidades históricas de transformação das próprias condições de vida, quando lhe propiciado possibilidades de pensar criticamente sobre a sua realidade.

O que deve diferenciar a educação atual em relação a que antecedeu a doutrina da proteção integral é a forma como vemos a criança e o adolescente (sujeito de direitos) e integramos o que lhes devemos transmitir. Não cabe mais uma educação que apenas deposita conhecimento, mas uma educação que propicie a este indivíduo o discernimento do que fazer com esse conhecimento, capacitando-o para exigir direitos e cumprir deveres (ROSSI, 2008).

Consideramos ainda, que a educação compreende o domínio de instrumentos necessários para a que a criança e o adolescente, em especial, os que se envolvem com a prática de atos infracionais, enfrentem os desafios cotidianos com dignidade, de maneira lícita e pacífica. Além disso, na educação está presente o

potencial para o domínio do conhecimento, por meio da capacidade de conquista e construção de uma existência digna. Para estes, a educação se constitui a porta para a inclusão social, que transpõe o indivíduo da marginalidade para a cidadania (ROSSI, 2008).

Se a escola no âmbito das suas principais funções, deve se constituir um espaço de vivências democráticas, onde todos sejam atores e não meros espectadores, ou seja, sujeitos envolvidos e participativos, a estratégia de tornar os alunos submissos e acomodados não é válida. A cidadania, principal objetivo da Educação, segundo o artigo 53 do ECA, se aprende exercendo. A escola como um laboratório da vida democrática, deve conduzir seus atores à responsabilidade e autonomia. Nesse sentido, terão capacidade de opinar e assumir os seus atos, e assim aprenderão a viver tão intensamente a democracia, que não apenas usufruirão dos elementos e garantias de seus direitos e liberdade, mas serão capazes de assumir responsabilidades (ROSSI, 2008).

Nesse sentido, para Rossi (2008) quando a escola age no sentido de reconhecer a condição de cidadãos¹⁰ de todos os seus atores, se coloca diante do desafio de enfrentar as contradições da sociedade capitalista, como as desigualdades e as vulnerabilidades sociais, e tem reafirmado a relação direta que deve haver entre educação, democracia, cidadania e direitos iguais. A escola, portanto não pode se constituir um território de exclusão, conforme discorreremos a seguir, mas em espaços de cidadania.

3.1.2 A negação do Direito à Educação: quando a escola se torna um espaço excludente

Consideramos que a defesa de um direito abre sempre a possibilidade de análise sobre a negação do mesmo. Por outro lado, ela decorre da

¹⁰ Arroyo (1987) considera que a educação está articulada com a cidadania, mas que uma concepção equivocada de cidadania tem sido a base para o pensar e o agir sobre a escola. Cidadania para o autor tem sido vista mais como uma concessão do que como uma conquista. Na sociedade capitalista os direitos da cidadania são outorgados pelas classes dominantes, e não conquistados, por meio da luta, pela classe trabalhadora. Apesar dos discursos relacionarem os direitos dos cidadãos aos deveres do Estado, a cidadania é apresentada como um atendimento do Estado às demandas da população. Esta visão encobre o processo real, dando o papel ativo apenas ao Estado, a participação popular fica ocultada ou aparece como um entrave. No entanto, mais importante que o atendimento são as formas de organização da população, seja em âmbito profissional ou outras formas.

constatação da existência de situações de desrespeito ao direito de alguns em detrimento de outros. Por esta lógica, justifica-se abordar a questão da negação do direito à educação neste tópico, sob a perspectiva da exclusão existente no contexto escolar.

Para melhor entendermos a questão da exclusão escolar, recorreremos a Dubet (2003, p.30) que já em suas considerações iniciais alerta que este tema se torna difícil quando se evita “facilidades como a de nos restringir à indignação moral ou à longa descrição das dificuldades encontradas pelos alunos excluídos da escola ou originários de meios já ‘excluídos’”.

Na realidade, o tema conduz a toda uma gama de problemas, que necessita ser estudado distintamente, e assim obter uma visão mais clara das questões escolares. Neste sentido o trabalho deste autor se pauta nos seguintes problemas:

- O primeiro deles é o lugar da escola numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão. É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?
- O segundo tipo de problemas concerne à análise dos mecanismos propriamente escolares que engendram uma segmentação escolar, determinante na formação dos percursos de exclusão.
- Pode-se, por fim, evocar as consequências dessa mutação estrutural sobre a natureza das próprias experiências escolares, a dos professores e a dos alunos (DUBET, 2003, p.30).

Para o autor, estes problemas contribuem para a construção de um objeto de pesquisa que muitas vezes é reduzido a descrições elementares das dificuldades sociais e escolares do público em “dificuldade”, que também é um público “difícil”. Dubet (2003) afirma que nos estudos acerca da exclusão escolar, os pesquisadores podem ser confrontados com duas retóricas ideológicas. Para um primeiro grupo:

[...] o desemprego e a precariedade dos jovens advêm da falta de adequação entre formação e emprego. A escola produziria uma formação não adaptada às necessidades da economia, produziria muitos diplomas de ensino geral e também diplomas responsáveis por introduzir uma rigidez nociva ao acesso dos jovens ao emprego. Geralmente, essa argumentação se baseia em algumas ideias simples ou na idealização do modelo alemão de formação profissional. Repousa também, às vezes, sobre um estranho silogismo que “demonstra”: já que todos os jovens egressos das grandes escolas ou dos cursos superiores têm um emprego, bastaria que todos os jovens atingissem esse nível de qualificação para que

tivessem um emprego. Estudos como os de Tanguy (1986) já refutaram esse argumento, mostrando seu pequeno alcance. Para dizer de modo analítico, a exclusão social dos jovens não advém só das relações de reprodução (DUBET, 2003, p.30-31).

Já para o segundo grupo:

[...] os “defensores” da escola, o sistema educacional é totalmente “inocente” em face da exclusão. Não somente o desemprego dos jovens é independente do sistema de formação, mas todas as dificuldades da escola, a “violência”, a débil motivação dos jovens, vêm de fora, do capitalismo e do mercado. A exclusão social dos jovens decorreria apenas das relações de produção. A referência ao “modelo alemão” é neste caso substituída pela de idade de ouro da escola republicana, em que cada diplomado podia encontrar um emprego correspondente a sua formação. E o mesmo silogismo é usado como socorro: já que as qualificações escolares elevadas protegem do desemprego, é preciso aumentar o nível de qualificação para erradicar o desemprego (DUBET, 2003, p.31)

De acordo com o autor essa dupla retórica, que por um lado acusa o serviço público, e de outro o mercado, se constitui numa forma de não tratar de um assunto e/ou problema de relativa complexidade e “clássico”, pois se trata dos “elos das “relações de produção”, definidas pela produção de riquezas, e as “relações de reprodução”, nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades” (DUBET, 2003, p.31). Houve uma transformação profunda das relações entre esses dois conjuntos ao longo do século XX, que vinculava de maneira estreita a escola aos mecanismos de exclusão, sem, no entanto fazer dela “culpada” como alguns pretendem.

O autor ainda considera que para se analisar o papel da escola, nos mecanismos de exclusão, se faz necessário isolar, de maneira teórica e abstrata, “os mecanismos e os fatores pelos quais a escola “acrescenta”, alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais” (DUBET, 2003, p.35). Na verdade, isso remete aos variados “efeitos” escolares que dizem respeito à própria ação da escola. Assim é possível pensar de maneira sensata, que se esses “efeitos” forem somados, não se constituem a “única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa, entretanto um papel que não pode ser negligenciado” (DUBET, 2003, p.35).

Contraditoriamente a sociedade capitalista, ora requer uma participação ativa e responsável de todo cidadãos considerados iguais por direito, ora conduz a partir da esfera econômica a maioria da população, ressaltamos aqui principalmente os jovens, a submissão e aceitar as diferenças que são postas escandalosamente.

Gomez (1998) ainda aponta para um grau de hipocrisia na escola que tenta suavizar essa contradição requerendo aparentemente um comportamento democrático, sob uma ideologia de igualdade de oportunidades, como um bem comum para todos. No entanto, desenvolve de maneira decisiva um processo de classificação, que exclui as minorias e dá diferenciação para o mundo do trabalho e também para a participação social. Essa escola homogênea é um aparelho legitimador das diferenças sociais, com o agravante de transformá-las em outras de caráter individual.

Sem uma análise profunda, aceitam-se as aparências de um currículo e certas formas de organizar a experiência dos alunos e iguais para todos, comuns confundindo causa com efeitos e aceitando a classificação social como consequência das diferenças individuais em capacidade e esforços. Essa é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Deste modo, inclusive os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas, e a mera vigência formal das exigências democráticas no âmbito político assim como a relevância do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade (GÓMEZ, 1998 p.16).

Podemos aqui também destacar Althusser (1985) que concebe a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, pois reproduz um sistema excludente e desigual, através das próprias pessoas que por ele são exploradas e utilizadas como

meio. O que se aprende na escola, pergunta-se Althusser (1985)? Aprende-se a ler, escrever, a contar, cultura científica e literária, além de avançar-se um pouco dentro do sistema de estudo. Estas técnicas e formas de aprendizagem estão relacionadas e são utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma forma de instrução para operários, outra para técnicos, uma para engenheiros e uma diferente para gerentes superiores, etc.). Na verdade, o que se aprende é o “know-how” capitalista.

Barreto (1992) analisando os efeitos dessa proposta reprodutivista da escola, entende que esta, visa atender as hipóteses economicistas e do mercado de trabalho, por meio da educação. No entanto, assim como a escola exclui aqueles que não conseguem aprender, o mercado de trabalho exclui aqueles que não têm capacitação técnica, e antes disso não aprenderam a ler escrever e contar, e finalmente são excluídos do exercício da cidadania. Vale ressaltar que esses mesmos cidadãos desconhecem valores morais e políticos que dão sustentação a uma sociedade livre, democrática e participativa.

A função educativa da escola para Gómez (1998) ultrapassa a função reprodutora do processo de ressocialização, pois se apoia no conhecimento público (ciência, filosofia, artes) para conduzir ao desenvolvimento do conhecimento particular de cada educando. Portanto, a comunidade exerce sobre a escola, influências inevitáveis, e o processo de socialização sistemática das crianças e jovens sofre a mediação crítica da utilização do conhecimento. É necessário analisar o processo de socialização na escola, a partir da complexidade de cada época, comunidade e grupo social. Com este entendimento, o autor destaca que a função educativa da escola na sociedade contemporânea deve ser concretizada a partir de dois eixos complementares de intervenção: o desenvolvimento da função compensatória e a reconstrução do conhecimento e da experiência.

Quanto ao primeiro eixo, o autor observa que apesar da formalidade política da democracia, ainda sobrevive à desigualdade e a injustiça. Por si só a escola não anularia esse quadro, mas poderia em parte, atenuar os efeitos dessa desigualdade, preparando o jovem para lutar, defender-se e enfrentar a realidade de mobilidade competitiva. Para isso, a escola trabalharia em torno de um projeto com vistas a compensar as consequências individuais da desigualdade social. Vale ressaltar, que não estamos referindo à escola, enquanto uma instituição isolada, porém de toda uma estrutura de sistema educacional, que começa na esfera federal, até o interior da sala de aula, propriamente dito.

A partir desta perspectiva surge a necessidade da superação da homogeneidade pela lógica da diversidade, com isso considerar um modelo didático, com flexibilidade e pluralidade metodológica e organizativa. É certo que uniformizar o currículo favorece os grupos que, de certa forma, não precisam de escola para desenvolver habilidade instrumental requerida pela sociedade e que também vivenciam em seu contexto familiar e social.

No segundo eixo o autor afirma que a escola perdeu, na sociedade contemporânea, o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação. Contamos com os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, que atrai e alcança a maioria dos cidadãos. Essas informações atreladas ao conhecimento adquirido nas suas experiências e interações sociais contribuem para o estabelecimento de concepções ideológicas nesses educandos, que acabam por fazer suas próprias interpretações e leituras da realidade, o que interfere nas suas decisões, no modo de reagir e intervir na realidade.

Consideramos a necessidade de elucidarmos que tipo de cidadão a sociedade espera que a escola forme, entretanto temos antes a preocupação de conceituar de qual sociedade estamos falando. Marcuse (1999) considera que na sociedade contemporânea, os sujeitos que dela participam convivem com um conjunto de conhecimentos e informações a serviço da produção e do consumo. Tal sociedade apela intensamente para o consumo, criando no indivíduo a necessidade de consumir mercadorias: roupas de marcas, enlatados, imóveis, automóveis; além de veicular a lógica da padronização, da sedução e do fetiche¹¹. Podemos considerar que essa sociedade contemporânea é a que mais enaltece o indivíduo, lançando mão de todos os meios para que este usufrua da mercadoria para seu próprio conforto. Não obstante, é a que menos permite que o indivíduo aja como sujeito singular que tem vontades, sentimentos, sensações e ideias próprias e, principalmente criatividade, uma vez que a submissão ao consumo gera produtos prontos e acabados, não possibilitando às pessoas a criação do objeto e a própria formação da individualidade.

É diante deste desafio, que Saviani (2009), enfatiza que a educação brasileira, durante cinco séculos, vem se construindo e se desenvolvendo, buscando encontrar o eixo do equilíbrio que proporcione a formação da sociedade, do cidadão brasileiro. O autor considera que o desenvolvimento da educação brasileira e a

¹¹ Segundo Duarte (2004) “a palavra Fetiche é usada em português por influência da palavra francesa *fétiche* que significa feitiço. O autor se baseia na definição do dicionário Aurélio para este termo: “objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto”. Marx (2004) desenvolve em sua teoria a aplicação do processo do fetichismo ao comportamento social: a mercadoria e o dinheiro são fetiches. As coisas-mercadorias aparecem como sujeitos sociais, dotados de vida própria e os homens-mercadorias aparecem como coisas. Podemos considerar a mercadoria como um fetiche no sentido religioso da palavra: uma coisa que existe por si e em si, e que tem poder sobre quem nela acredita. Ou seja, o fetichismo deve ser entendido como essência de todo o sistema econômico de Marx.

construção do processo de democracia, na sociedade e na escola, ocorrem no embate entre os dominantes, que querem manter a hegemonia, e os dominados, que buscam conquistar seus espaços. Antes de colocar a educação como questão nacional, se faz necessário compreender como a escola se constituiu e se desenvolveu historicamente. Afinal, no Brasil, quem tinha direito a educação? Quem estava na escola pública? O sistema público de ensino surgiu para quem?

Saviani (2009) faz uma análise das principais teorias pedagógicas da História da Educação Brasileira. Partindo da ideia de que, à classe dominante não interessa a transformação histórica da escola, neste sentido, uma teoria crítica só seria formulada sob o ponto de vista dos interesses dos dominados. O autor faz referência às teorias não críticas da educação, como aquelas, que não consideram os problemas e a estrutura social como influenciadores do processo educativo. Já as teorias crítico-reprodutivistas, acreditam que a maneira como o fenômeno educativo se evidencia é determinada pela estrutura socioeconômica. Para Saviani (2009, p.28) as teorias não críticas propõem, ingenuamente, que o problema da marginalidade seja resolvido por meio da escola, sem jamais se conseguir êxito, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas objetivam explicar os determinantes materiais e a razão do suposto fracasso escolar. A partir dessa análise o autor indaga “É possível articular a escola com os interesses dos dominados? É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (p.28).

Consideramos que a educação não está de maneira alguma desvinculada da realidade social e histórica em que está inserida, no entanto, conforme vai sendo mediada por essa realidade traz em si, de modo fortemente arraigado valores, ideologias e preceitos sociais, inclusive reproduzindo-os. A educação é determinada e determinante da cultura, do sistema econômico e político. À escola cabe transmitir às crianças modelos de comportamentos, ideais políticos e relações de poder, valorizados socialmente pelas classes detentoras da economia. Isso leva a escola a se constituir como um forte determinante da formação das crianças e jovens, inclusive no que se refere às estruturas de dependência, renúncia, conformismo e idealização.

Diante disso, consideramos a necessidade de elucidarmos que tipo de cidadão a sociedade espera que a escola forme. Portanto, falaremos de um sujeito a quem conceituaremos como “cidadão de consumo”. O modo de produção

excludente atrelado ao neoliberalismo resulta nessa sociedade do consumo que, conseqüentemente, por sua desigualdade e injustiça cria o cidadão de consumo.

[...] as sociedades em determinados contextos produzem metas culturais, que representam valores a serem alcançados pelos indivíduos, tais como riqueza, fama, sucesso profissional, reconhecimento, respeito, entre outros. Em contrapartida as sociedades produtoras das metas desenvolvem mecanismos institucionais para se alcançá-las. Em termos teóricos todos teriam as mesmas oportunidades e direitos na busca de obter esses “desejos” socialmente construídos, porém as sociedades no campo das relações cotidianas se estruturam de tal forma que impedem que a grande maioria das pessoas conquistem as metas, desta forma surge o que podemos chamar de desvios de comportamento, mecanismos desenvolvidos por indivíduos ou grupos, com o objetivo de atingir as metas socialmente construídas, superando os obstáculos institucionais impostos (GOMES; SANTOS, 2008, p. 11-12).

Os indivíduos que por sua vez inseridos em diversas redes sociais (família, escola, amigos, trabalho, entre outros), são submetidos a sentimentos de pertencimentos e representações das práticas sociais, que estruturam a vida em sociedade.

A família forma os primeiros laços sociais que têm importância significativa para a integração dos indivíduos no sistema social moderno. Redes sociais com laços fortes têm maior poder de articulação, desenvolvendo espaços de sociabilidade positiva. Há uma valorização do capital social intergrupais. Porém famílias de baixa renda estão expostas a um processo de vulnerabilidade sócio-espacial. O capital social contextualiza as ações individuais e coletivas (GOMES; SANTOS, 2008, p. 12).

As redes sociais figurariam como pontes de ligação entre os indivíduos e as instituições sociais e as inserções sociais que garantem sua identidade. Para se visualizar em qual rede social esse indivíduo está inserido, deve-se considerar a densidade, a centralidade e a proximidade. Os autores apontam, por exemplo, que vizinhos, parentes e amigos, constituem laços fortes. Enquanto colegas de trabalhos, grupos sindicais implicam em laços mais fracos.

Quanto ao capital social diz respeito:

[...] aos recursos disponíveis a indivíduos e grupos sociais, baseado nas relações sociais estabelecidas entre os atores envolvidos, baseado na sua capacidade de buscar novas relações, participações em redes, envolvimento em organizações sociais, só sendo acessível por meio dessas relações. Podendo o capital social ser individual, grupal, comunitário, externo ou de conexão (ponte) (GOMES; SANTOS, 2008, p.12)

Seria, por exemplo, o capital positivo, vetor importante na redução da violência, por meio da construção de comunidades com laços fortes, ou seja, melhores equipadas para a resolução de conflitos. “O capital social é um elemento endógeno aos grupos sociais, representando elementos como o acesso a cidadania, a cooperação, ao empoderamento de suas potencialidades locais, a luta pela conquista de espaços de equidade, ajuda recíproca e confiança” (GOMES; SANTOS, 2008, p. 13). Porém, os autores reconhecem que a exclusão social no Brasil tem raízes profundas, e que hoje esta exclusão permanece e se manifesta no exercício da cidadania, onde o cidadão da pólis é substituído pelo cidadão de consumo.

A partir da concepção marxista sobre o consumo, podemos observar dois conceitos: “a alienação e a opressão. Estes dois conceitos inicialmente desenvolvidos na sua teoria sobre o fetichismo da mercadoria que poderiam ser assim sintetizados: a mercadoria é uma ilusão sobre o produto, forjada pelo capitalismo”(MANCEBO *et al.*, 2002, p.326). Seria, pois, a necessidade, a propulsora das modificações do homem com a natureza, atribuindo-lhes novas formas. Num “estágio cultural mais simples, o homem cria o produto, como o resultado direto do dispêndio de sua força de trabalho. Num estágio cultural mais complexo, no entanto, ele cria a mercadoria, misteriosa em sua origem e atijadora do desejo humano”. (MANCEBO *et al.*, 2002, p.326)

A alienação dos consumidores em relação à verdadeira natureza do objeto que consomem abre as portas para uma alienação mais profunda, a da naturalização das relações sociais de produção e de trabalho, de modo que o encobrimento da realidade social do produto serve à exploração das forças de trabalho que o produziram. O resultado desse processo, portanto, é a opressão das massas consumidoras, mas também e, principalmente, das massas trabalhadoras (MANCEBO *et al.*, 2002, p.326)

Ainda sobre a questão do consumo, Mancebo *et al.* (2002, p.328) aborda conceito de “homem unidimensional” que é fruto do desenvolvimento de

“falsas necessidades” decorrentes da tecnologia. Nesta sociedade capitalista, “As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, hi-fi, casa em patamares, utensílios de cozinha”. O próprio mecanismo que ata o indivíduo a sua sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela (a sociedade) produziu. O consumismo age no sentido de encobrir “o conflito entre as necessidades dadas e as necessidades possíveis, criando a falsa noção de igualitarismo através do consumo”, que na realidade se trata de uma homogeneização, e não permite ao homem se libertar de uma visão utópica da sociedade, pois amortiza seu potencial crítico, de forma que nada o impulsiona à realização de verdadeiras mudanças no mundo (MANCEBO et al., 2002, p.328).

Diante disso, nos questionamos se seria correto pensar numa educação emancipadora das crianças e jovens, dentro desta sociedade que prima pelo consumo. Consideramos que isso demandaria uma compreensão das relações sociais reais e não utópicas, e se tratando dos jovens precisam estar inseridos em diferentes esferas (convivência familiar e social, escola, trabalho, etc.), para assim ter uma base e estabilidade psicossocial para pensar as contradições.

Pensar as contradições pode ser entendido como a tomada de consciência por parte do jovem da sua condição de excluído, e que ele desenvolva uma capacidade de se inserir no campo da luta e das relações de trabalho com uma consciência crítica. Essa seria a educação pela cidadania, para a emancipação humana (TONET, 2005).

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente. A escola enquanto instituição - não enquanto boas vontades de seus mestres - mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é pré-condição para a manutenção ou a perda irreversível do direito a uma experiência sociocultural formadora (ARROYO, 1992, p.46)

Ao reconhecermos que há uma realidade de exclusão escolar posta na nossa sociedade, nos vemos diante de uma necessidade a superação por meio de processos de inclusão. Como isso se daria na escola, se ela reflete os paradoxos

existentes na sociedade, em que os objetivos práticos e teóricos não são coincidentes e em que a exclusão é sempre fortalecida? Concordamos que:

A análise das relações entre educação, trabalho e exclusão social nos leva a um permanente olhar em duas direções que terminam se encontrando. De um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização a que são submetidos. De outro lado, estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação (ARROYO, 2003, p.29).

Quando temos consciência de que todo indivíduo é detentor de identidade singular, que o torna diferente dos demais ao mesmo tempo em que o posiciona dentro de uma rede social, conforme vimos em Gomes e Santos (2008), de poder, que se alicerça em conceitos socialmente construídos e combinados dentro de um ideal de normalidade, nos deparamos com a questão a respeito da padronização tão valorizada nestes tempos globais.

Idealizada pelo modo de produção capitalista, esta homogeneidade se choca com a inclusão requerida pela sociedade, que se baseia em princípios morais como igualdade e solidariedade, para tentar construir uma sociedade equilibrada. A escola figura nessa sociedade capitalista como refletora desses conflitos, ao mesmo tempo em que é concebida como possuidora de um papel social de articular os elos econômicos e sociais.

[...] a contribuição da educação escolar para uma cidadania ativa dos alunos das camadas socialmente excluídas, argumenta em termos realistas, que a escola pode pouco contra a exclusão social. Mas é esse pouco que pode ser incomensurável se o projeto educacional for uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional, ou seja, a construção pelo espaço público da educação escolar de efetivos direitos de cidadania ativa pelos seus alunos (ROSSI, 2008, p.166).

Tonet (2007) numa análise, ainda mais profunda sobre as possibilidades da escola se constituir um espaço democrático, de exercício e de formação para a cidadania, refere que quando falamos de educação, pensamos num sistema mais amplo, ou seja, numa política educacional. No entanto, quando

pensamos em atividades educativas, nos referimos a questões pontuais, mais limitadas. E, neste sentido, o autor ousa afirmar que diante da impossibilidade de se desenvolver uma educação emancipadora, é possível realizar atividades educativas emancipatórias.

Para tanto, Tonet (2007) se justifica na ideia de que, dentro do sistema capitalista, a educação será sempre hegemônica pelas classes dominantes, pois se trata de algo necessário para a reprodução da dominação de classes. Todavia, o sistema capitalista é contraditório e deixa espaços e buracos. E, é a partir destas contradições, embora limitadas, que segundo o autor, se torna possível realizar atividades educativas de caráter emancipatório. O sistema público educacional traduz grande parte desses espaços. Por exemplo, numa universidade pública, há mais espaço para agirmos do que numa particular, uma vez que nesta última o capital age diretamente.

Por isso mesmo, entendemos que em uma política educacional, em uma educação no sentido mais geral, emancipadora, é querer algo sem ter uma base real. Não basta querer algo, é preciso que esse algo possa se traduzir em atividades reais. E o que pode se tornar real no sentido da emancipação humana são atividades pontuais, não o conjunto da educação. Nesse sentido muita coisa pode ser feita (TONET, 2007, p.18).

O adolescente em conflito com a lei, advindo deste contexto excludente, é sujeito de direitos, conforme a legislação brasileira. No entanto, os dois últimos tópicos que nos apresentou o direito à educação como possibilidade de emancipação do sujeito, bem como a exclusão como um fenômeno produzido na sociedade capitalista, que é marcada por desigualdades. Nesta pesquisa buscamos conhecer a realidade destes educandos do ponto de vista do direito e também das políticas públicas voltadas para a garantia deste direito aos adolescentes envolvidos com atos infracionais.

Para melhor compreendermos a questão da inclusão desses alunos na escola, antes nos remetemos ao fato de que há uma exclusão. Dada essa realidade, precisamos nos aprofundar nessa problemática para termos alguns entendimentos sobre o que escola propunha ou esperava desses alunos, em que não satisfeita a levou a excluí-los. Também precisamos trazer a luz o que esses mesmos educandos esperavam da escola, que quando não satisfeitos se distanciaram dela.

A partir da publicação e implementação de leis nacionais e internacionais sobre o direito à educação, coube ao estado em decorrência às escolas públicas, garantir o acesso por meio da abertura incondicional das matrículas para toda e qualquer criança e adolescente. Isso implica em inclusão escolar de determinados grupos com perfis pessoais, sociais, culturais e econômicos diversificados. Segundo Zanella (2010) uma parcela desse público é formada por crianças e adolescentes em situação de evasão escolar precoce, com um histórico escolar instável, por vezes, rejeitados pelas escolas ora por serem indisciplinados, ora por apresentarem problemas de aprendizagem.

Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, oriundos de programas socioeducativos em meio aberto ou fechado figuram entre esses adolescentes como um grupo cuja dificuldade de serem aceitos ou constituírem objeto de interesse da escola é visível (ZANELLA, 2010). Em decorrência disso, a inclusão escolar do adolescente em conflito com a lei constituiu um dos grandes desafios no campo das políticas públicas no Brasil. Conceber o adolescente em conflito com a lei, como sujeito de direitos conduz, conseqüentemente, a uma quebra de paradigmas. Isso, diante do histórico de exclusão e abandono em que o adolescente autor de ato infracional sempre foi submetido até a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), e ainda hoje com a necessidade da efetivação desses direitos.

Entendemos que a situação do adolescente em conflito com a lei está inserida em relações de extrema complexidade, pois na maioria das vezes, são culpabilizados diretamente pela situação na qual se encontram. Cabe enfatizar que além de serem pessoas em processo de desenvolvimento são muitas vezes vítimas das precárias condições de vida e situações a que são submetidos. Na medida em que é reconhecido desta forma, o adolescente autor de ato infracional passa a ser visto como sujeito de direitos que, com prioridade absoluta, necessitam ser efetivados.

Neste tópico, priorizamos a problemática da educação escolar do adolescente autor de ato infracional que é marcada por experiências de conflitos, fracasso e discriminação. Os bancos escolares, para esses jovens, de acordo com Lopes (2006) que pesquisou acerca da escola na FEBEM em São Paulo, são lembrados como lugar de desgosto e descaso.

Sobre fracasso escolar:

[...] Angelutti et al (2004) enumeram quatro vertentes explicativas da produção acadêmica sobre o fracasso escolar: o fracasso escolar como problema psíquico, de responsabilidade das próprias crianças e famílias; o fracasso escolar como um problema técnico em que a culpa recai sobre o professor; o fracasso escolar como questão institucional que responsabiliza a lógica excludente da educação escolar e, por fim, o fracasso escolar como questão política, como resultado da opressão da cultura escolar dominante que não considera a cultura popular (ZANELLA, 2010, p.6).

Estas explicações aparecem em pesquisas realizadas junto a adolescentes em conflito com a lei, como é o caso da pesquisa realizada por Assis (2001) em que mais de 70% dos adolescentes autores de ato infracional entrevistados já estavam evadidos da escola. As principais justificativas dos adolescentes “eram a necessidade de trabalhar e a dificuldade em conciliar escola e trabalho, o desentendimento com professores e colegas e, ainda, as constantes reprovações, as dificuldades de aprendizagem, instabilidade nas moradias, problemas emocionais e de saúde” (ZANELLA, 2010 p.6)

Por vezes, a escola não foi um lugar de destaque em suas vidas. Ir à escola, somente para assistir as aulas e aprender já não parece ser mais o principal interesse dos alunos. As relações de identidade criadas pelos sujeitos intra e extraescolares fazem necessário um repensar sobre as práticas escolares e os interesses e as atratividades existentes nos arredores da escola.

Para estudar a questão das relações que o adolescente estabelece com a escola, é necessário compreender a concepção que o mesmo tem sobre a escola, sua motivação e interesse pelo saber, para assim, evidenciar os mecanismos que podem facilitar ou dificultar a construção do conhecimento. Além disso, deve-se levar em consideração o contexto escolar, social e familiar dos adolescentes, procurando contextualizar suas ideias e ideais.

Segundo Charlot (2000), os jovens estabelecem relações com o saber que não passam, necessariamente, pelo conhecimento propriamente escolar, ou seja, a relação que os alunos estabelecem com o conhecimento, pode ser mediada por uma série de fatores que não necessariamente atribuem um valor em si ao que se estuda na escola. Os alunos podem ir à escola por vários motivos, por

exemplo, porque os pais lhes obrigam, porque gostam de determinado professor e com isto têm um bom rendimento escolar, etc.

A relação com o saber se presta a várias definições. Mas qualquer elaboração teórica sobre esse conceito deve partir de fundamentos antropológicos. O saber é uma relação e, não existe saber que não esteja inscrito em relações de saber. Nessa perspectiva não existe saber científico ou prático, mas científicas e práticas são as relações que se estabelecem com o saber. O saber é uma construção histórica e coletiva do qual o sujeito se apropria desde que esse sujeito esteja em uma relação com o mundo (CHARLOT, 2000)

Podemos entender que teoricamente a escola não é importante apenas pelo conteúdo pedagógico que transmite; ela exerce vários outros efeitos sobre o aluno. Diversos aprendizados que não estão escritos no currículo formal são experimentados pelo adolescente em sua vida escolar. A escola é uma grande experiência de socialização, de convívio com as diferenças de todos os tipos e em todos os níveis. É onde, muitas vezes, o adolescente busca formar o seu "grupo de iguais".

Em primeiro lugar, a relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições sociais de existência do indivíduo (CHARLOT, 1996). Se nos voltarmos ao caso dos adolescentes que estão em conflito com a lei, podemos observar que as condições de vida desses adolescentes, a dominação social, se revelam concretamente através da luta que os mesmos enfrentam diariamente para se desviare das armadilhas e passos em falso como: a droga, o roubo, o envolvimento com grupos infratores. A condição de vida também se exprime no vínculo estreito que esse jovens estabelecem entre a escola e a vida profissional. O sucesso na escola lhes traria o sucesso profissional, mas para isso nem sempre o acesso é garantido. Em segundo lugar, a relação com o saber é uma relação social no sentido que não somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola exprimem relações sociais que estruturam nossa sociedade (CHARLOT, 1996).

Para os jovens são importantes as relações com os outros, em especial, com aqueles da mesma idade. Nessas relações eles passam a se conhecer, a construir suas identidades. Priorizam, em suas vidas, o campo relacional, os saberes relacionais. O sentido que eles atribuem ao aprender e o que consideram importante para suas vidas, como, por exemplo, suas expectativas face

ao futuro ou as imagens de si mesmos e de suas famílias, podem não ir ao encontro do que a escola espera deles originando, possivelmente seu distanciamento na escola e em relação a ela (CHARLOT, 1996).

Os adolescentes em conflito com lei são rotulados como alunos “problemáticos” com dificuldades para aprender e obter o sucesso escolar. É certo que os problemas de aprendizagem também se associam fortemente a outros fatores que contribuem à situação de fracasso. Quando tais dificuldades estão presentes, surgem dificuldades na escola e, por sua vez, tais dificuldades podem levar a uma série de problemas escolares, culminando em problemas de comportamento. (STRAUS, 1994 apud GALLO E WILLIAMS, 2005).

O cenário social, portanto favorece que, também na escola, os adolescentes (em geral) e os autores de ato infracional (em especial) sejam vistos, recebidos como aqueles que potencialmente poderão desestruturar e tumultuar o ambiente escolar, que se encontra frágil em sua precária organização, denunciando uma dificuldade que se refere a todos os adolescentes que inauguram um novo modo de ser, de se comportar. É necessário considerar isto: hoje, as dificuldades da escola e da família se referem ao modo de lidar com a adolescência, seja a infratora ou não.

Sobre essa relação do adolescente em conflito com a lei e a escola, cabe ressaltar que os dados apresentados nesta pesquisa, apontarão para uma realidade que vai além das relações de conflito e da dificuldade de se lidar com o adolescente no interior da escola. Estamos diante de uma situação extrema de evasão escolar, de adolescentes com um histórico de fracasso escolar.

Em pesquisa realizada, no âmbito nacional, em 1995 e 1996, Volpi (2008) constatou que do total de 4.245 adolescentes privados de liberdade, 96,6% não haviam concluído o Ensino Fundamental, 15,4% não estavam alfabetizados e apenas sete adolescentes haviam concluído o Ensino Médio. Além disso, 61,2% dos adolescentes não frequentavam a escola quando cometeram o ato infracional. Do mesmo modo, pode ser comprovada pelas estatísticas de Londrina, a existência de alto índice de evasão e reprovação escolar, que esses educandos trazem em sua história quando, a partir dos dados sobre aqueles que passam pelo Centro de Socioeducação Londrina I (Internação Provisória).

Traremos a seguir, ao contexto desta pesquisa a educação escolar do adolescente autor de ato infracional, suas relações e experiências escolares, bem

como as possibilidades de acesso, permanência e sucesso na escola, ou seja, a materialização do direito a educação para adolescentes em conflito com a lei no município de Londrina.

4. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI EM LONDRINA

Para se compreender a questão da escola na vida do adolescente em conflito com a lei é preciso entender e emergir no mundo destes indivíduos e do atendimento socioeducativo. Faz-se necessário questionar: quem é o público alvo do sistema socioeducativo? Em qual contexto estão inseridos quando se tornam sujeitos dessa política pública e do aparato do Estado, principalmente no que se refere à escolarização? Qual a realidade local da Rede de Proteção Social e do Sistema de Garantias de direitos, ou seja, da Rede de Serviços voltada para atendimento socioeducativo?

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados estatísticos, do depoimento da coordenadora pedagógica da escola do CENSE Londrina I, da Promotoria da Vara da Infância e Juventude de Londrina. Em alguns pontos desta seção, serão colocados relatos e olhares sobre a inclusão escolar de adolescentes em Londrina, decorrentes da experiência, não apenas como pesquisadora, mas como Pedagoga do CENSE Londrina I. Buscamos também responder a questão principal desta pesquisa, trazendo o panorama de como tem sido concretizada a inclusão escolar dos adolescentes em conflito com a lei em Londrina.

Para o desenvolvimento desta seção, trabalhamos em primeiro lugar com dados estatísticos coletados na Unidade de Internação Provisória, CENSE Londrina I, localizada na rua Joel Braz de Oliveira, nº 103, em Londrina. A área de Serviço Social elabora, conforme orientação da SEDS, um relatório mensal contendo dados como sexo, idade, cor, composição familiar, renda *per capita*, uso de drogas, vida infracional, passagens por instituições socioeducativas, de saúde, e vida escolar. Ate-mo-nos aos dados coletados em 2011, para análise. Tais dados encontravam-se armazenados em arquivos do banco de dados da rede de computadores da instituição.

Com o objetivo de nos aprofundarmos na pesquisa, que trata da questão da escolarização dos adolescentes, escolhemos 120 prontuários de adolescentes, aleatoriamente, que passaram pela instituição entre Janeiro e Junho de 2012, dos quais coletamos dados de todas as reprovações e evasões

que tiveram durante a trajetória escolar e última série cursada ou em curso. Após levantamento dos nomes dos educandos, pesquisamos o histórico escolar dos mesmos no sistema SERE WEB disponível para a Coordenação Pedagógica do PROEDUSE na Unidade.

Concomitantemente ao levantamento de dados estatísticos, realizamos entrevistas com dois profissionais que atuam diretamente no atendimento de adolescentes em conflito com a lei. Ou seja, com a coordenadora pedagógica da APED do CEEBJA Londrina, responsável pela escolarização no CENSE Londrina I e também com a Promotoria da Vara da Infância da Juventude de Londrina. Elaboramos um instrumento de pesquisa semi-estruturada, com questões específicas para cada área, e também com questões comuns aos dois entrevistados. As entrevistas foram pré-agendadas, e realizadas em datas distintas, nos locais de trabalho dos entrevistados, CENSE Londrina I, com a coordenadora e no Fórum Estadual de Londrina, com a Promotoria. Com consentimento de ambos as entrevistas foram gravadas, as falas foram transcritas e categorizadas em 04 grandes eixos: visão dos entrevistados acerca da legislação voltada para o adolescente em conflito com a lei; conceito e percepções sobre os adolescentes em conflito com a lei; conceito e percepções sobre o processo de escolarização dos adolescentes; conceituação de políticas de inclusão escolar e, relatos sobre a construção de políticas públicas e da rede de serviços e proteção do adolescente em conflito com a lei em Londrina. Com base em tais eixos, o conteúdo das falas foi analisado.

4.1 MAPEANDO A REALIDADE

Não é possível o conhecimento da realidade sem um caminho para se chegar até ela. O que determina esse caminho? É imprescindível destacar que a trajetória percorrida para se conhecer a realidade dos adolescentes sujeitos desta pesquisa, ou seja, a escolha dos dados para análise, bem como das entrevistas realizadas, foi determinada pela experiência como Pedagoga do Sistema Socioeducativo. As atribuições deste profissional pressupõem uma participação efetiva em processos de inclusão de adolescentes privados de liberdade na escola, seja internamente, junto à equipe multiprofissional do local de atuação, CENSE

Londrina I, ou na participação nas reuniões, fóruns de debates e grupos de trabalho junto à rede de proteção de crianças e adolescentes em Londrina.

Primeiramente apresentamos os dados do Fórum Desenvolve Londrina¹², no documento originado a partir do estudo “Adolescente em Conflito com a Lei: Prevenção – Ressocialização – Medidas Socioeducativas” publicado em meados de 2011, sobre a prática de atos infracionais por adolescentes em Londrina, fazendo um comparativo com o número de adultos e adolescentes presos e apreendidos respectivamente. Tais números também foram confrontados com dados demográficos do município de Londrina, no que se refere às mesmas faixas etárias:

Na tabela 1, temos o percentual de crianças, adolescentes, jovens e adultos em Londrina, no ano de 2010.

Tabela 1 - População de Londrina por faixa etária em 2010

Faixa etária (anos)	Número	Percentual
0-12	85.496	16,9%
12-17	47.558	9.4%
18-25	59.114	11.7%
Acima de 25	314.533	62%

Fonte: Fórum Desenvolve Londrina (2011)

Mais de 60% da população é adulta, maior de 25 anos de idade. Entretanto, na tabela 2 observamos que desde 2009, mantem-se a média de 60% das autuações feitas pelas polícias em Londrina tendo como alvo os adolescentes e jovens.

¹² É um movimento criado por força de decreto-lei, composto por entidades e pessoas de diversos segmentos, e que tem por objetivo aglutinar a sociedade organizada e mobilizar a comunidade para o desenvolvimento sustentável de Londrina e região, por meio de atividade permanente de prospecção de futuro e planejamento estratégico, independente de política partidária. Dados extraídos de <http://www.forumdesenvolvedondrina.org>

Tabela 2: Pessoas autuadas pela Polícia Civil em Londrina: média mensal por faixa etária

Faixa etária	Ano					
	2009	2010	2011 (Janeiro/Maio)			
	Nº de pessoas		Nº de pessoas		Nº de pessoas	
12-17	518	34,5%	542	32,5%	534	32%
18-25	514	34,2%	525	32%	558	33,5%
Mais de 25	472	31,3%	572	34,9%	574	34,5%
Total	1.502		1.639		1.666	-

Fonte: Fórum Desenvolve Londrina (2011)

Outro dado que entendemos ser relevante citar é que conforme a tabela 3, desde 2005 a média de adolescentes que cometem infrações em Londrina se mantém. Isso leva a perceber dois pontos, por um lado, desmistifica-se a visão de que o número de adolescentes praticando atos infracionais vem crescendo e, por outro lado, a não diminuição deste quadro revela a ineficiência de políticas públicas que afastem adolescentes e jovens da criminalidade, ou que até mesmo impeça a entrada de outros.

Tabela 3 - Número de infrações cometidas por menores em Londrina

Informação	Ano					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Números	1.147	1.076	1.039	1.185	1.300	1.143

Fonte: Fórum Desenvolve Londrina (2011)

Diante das tabelas acima, é possível constatar que a população de adolescentes envolvidos em atos infracionais é expressiva se comparada ao número de adultos autuados, e não tem diminuído com o passar dos anos. A atuação do Fórum Desenvolve Londrina, na produção deste documento já revela o interesse das instituições governamentais e não governamentais, bem como da sociedade civil, na busca por soluções da problemática. Entendemos que não basta conhecermos essa população em números, é necessário conhecer o perfil desse adolescente, e, também, o atendimento destinado a essa população. Para tanto, decidimos realizar esta pesquisa numa unidade de internação provisória, por se

considerar a porta de entrada para o sistema socioeducativo, pois recebem adolescentes oriundos das delegacias, Ministério Público e Poder Judiciário.

De acordo com os dados do Serviço Social da Unidade, durante o ano de 2011, deram entrada na Instituição 1.278 adolescentes, dos quais 640 ficaram na internação provisória. Na sequência, apresentamos a faixa etária dos mesmos:

Tabela 4 - Faixa etária dos adolescentes que passaram pelo CENSE Londrina I em 2011

Idade (anos)	12	13	14	15	16	17	> de 18
Total	24	53	138	244	365	432	22
Percentual	2%	4%	11%	19%	28%	34%	2%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Os dados acima mostram que a maior parte dos adolescentes na faixa de 15 a 17 anos, mas, há um número considerável de adolescentes entre os 12 e 14 anos (17%). Diante disso, entendemos que a elaboração de políticas voltadas para o adolescente em conflito com a lei, deve levar em conta as características psicossociais e pedagógicas de cada faixa etária.

Dos 640 adolescentes que permaneceram em internação provisória, temos a seguinte distribuição por gênero, conforme tabela 5:

Tabela 5 - Adolescentes em internação provisória em 2011/gênero

Feminino	Masculino
119	521
19%	81%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Pode-se observar que número de meninas apreendidas na internação provisória é consideravelmente menor que o número de meninos. Sem nos aprofundarmos nas questões relacionadas ao gênero, é importante enfatizar que o CENSE Londrina I possui apenas quatro vagas para meninas. Sendo assim, a amostragem para uma análise comparativa não seria proporcional.

Quantos aos dados sobre etnia, apresentados na tabela 6, vale ressaltar que não se trata de auto declaração do adolescente, mas é registrado conforme observação do entrevistador, que levanta os dados iniciais, após a apreensão.

Tabela 6 - Adolescentes em internação provisória em 2011/etnia

Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta
24	184	0	348	84
4%	29%	0%	54%	13%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Percebemos que mais de 50% dos adolescentes são pardos, e somados aos da cor preta chegam a 67% dos apreendidos acusados de ato infracional em Londrina. Cabe observar, que de acordo com os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES de Junho de 2012, os negros e pardos em Londrina representavam apenas 26,07% do total de 506.701 mil habitantes em 2010.

Já em 2003, a pesquisa sobre o Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a lei (IPEA, 2003, p.15) constatou dentre outras coisas, que em relação à questão racial, “há maior pobreza nas famílias dos adolescentes não brancos do que naquelas em que vivem os adolescentes brancos”, e ainda que “mais de 60% dos adolescentes privados de liberdade no Brasil são afrodescendentes”, ou seja, “21% de pretos” e “40% de pardos” (IPEA, 2003, p.21). O texto produzido pelo IPEA (2003) associa a discriminação racial com a pobreza:

As desigualdades nos rendimentos entre jovens brancos e não brancos (...) associadas à discriminação racial (...), evidenciam que os jovens negros estão diante de um duplo apartheid social. Com efeito, pelo simples fato de não corresponderem ao padrão estético da sociedade brasileira, os adolescentes negros apresentam mais dificuldades de integração social, enfrentando inúmeros obstáculos, alguns intransponíveis, para a obtenção do reconhecimento social, tão caro ao adolescente. Neste sentido, os jovens negros tornam-se mais vulneráveis ao delito: o cometimento do ato infracional é o que resta como forma de obter reconhecimento de uma sociedade que os ignora (IPEA, 2003, p.22).

Mais de uma década após, os dados do CENSE Londrina I revelam que os afrodescendentes ainda continuam a compor a maioria do quadro dos apreendidos. A experiência com os adolescentes privados de liberdade permite acrescentar que, se por ser negro o adolescente já enfrenta obstáculos como preconceito, não acesso ao trabalho, pobreza, entre outros, quando se trata do adolescente que comete atos infracionais, os obstáculos aumentam.

É perceptível que toda a situação de desrespeito aos direitos humanos e de desprezo à pessoa humana que crianças, adolescentes e jovens que entram em conflito com a lei vêm sofrendo no decorrer da história, implica também numa forma do racismo se manifestar, uma vez que o público mais atingido são os adolescentes pobres e negros. A visão que paira sobre eles é preconceituosa e pejorativa, pois são vistos como “menores”, “bandidos”, “criminosos” e “delinquentes”.

Tal discurso esconde a realidade da situação de risco a que são submetidos, diante da miséria, pobreza, diversas formas de violência e ausência de condições dignas de vida. O apelo midiático traduz o desejo de parte da sociedade de que estes adolescentes sejam excluídos do convívio social. Neste momento, cabe um recorte acerca da escolarização do adolescente afrodescendente em conflito com lei. Estes adolescentes são mais vitimizados pela exclusão escolar? Estar fora da escola aumenta a possibilidade do adolescente se envolver na prática de atos infracionais?

Andriani (2003) analisa que a escola reproduz os modelos de valorização econômica e social, sem mostrar os vínculos existentes entre essa ideologia transmitida e a realidade material a qual pertence. Deste modo, a escola, contraditoriamente, quando procura revelar-se dissociada da realidade social, acaba ocultando as significações políticas econômicas e sociais presentes em suas teorias e práticas. Com isso, reproduz duplamente a ideologia das classes dominantes, pois ao mesmo tempo transmite seus modelos e valores, e tenta descolar-se da realidade social reproduzindo esses mesmos valores como se fossem autônomos e universais.

Na busca por se configurar uma instância independente da realidade social, a escola adota certas estratégias. Primeiramente, supervaloriza a visão da educação como resultante de um processo cultural individual apenas, não somando as determinações sociais. Conseqüentemente essa tentativa de redução e ocultamento do social agem como determinantes na construção psicológica e

cognitiva do aluno, fazendo com que recaia sobre ele a responsabilidade sobre o aprendizado, e o seu sucesso/fracasso escolar dependerá do esforço pessoal empregado nas atividades educativas.

[...] tem-se contido aí, também, uma dissimulação da importância social da educação por trás das considerações culturais, uma redução do plano social ao individual e, ainda, um mecanismo de justificação da função social (cargo, profissão) desempenhada pelo indivíduo e seu grau de cultura esforço pessoal (desconsiderando-se as limitações sociais contidas neste processo). Desta forma, tende a atribuir ao aluno a total responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar inclusive no que diz respeito a crianças pobres e negras (ANDRIANI, 2003 p.230).

Vale-se uma análise da questão do direito social, que conforme Netto (2006) passou a ser considerado com base no *ethos* individualista, que se constitui componente indissociável do liberalismo econômico e político: tais ideias foram apregoadas e contribuíram que se estabelecesse que o destino pessoal fosse função do indivíduo, ou seja, o fracasso e o êxito dependem do esforço do sujeito individual. Isso levou a uma redefinição do público e do privado:

[...] o que se passa é que a incorporação do caráter público da questão social vem acompanhada de um esforço da aparência da natureza privada das suas manifestações individuais. Ocorre como que uma redefinição do público e do privado [...] que atende tanto à invasão de todas as instâncias sociais pela lógica monopólica quanto à conservação de âmbitos onde se movem vetores contabilizados à órbita individual – dando naquele circuito que promove a polarização da esfera social e da esfera íntima. Ou seja, as refrações da questão social são deslocadas para os espaços de responsabilidade dos sujeitos individuais que as experimentam (NETTO, 2006, p.36)

Identificamos neste ponto uma refração da questão social em problemas sociais pelo ponto de vista da individualização quando se transfigura problemas sociais em problemas pessoais (privados). Netto (2006) considera que isso decorre da própria lógica de acumulação e valorização do capital monopolista:

[...] a organização monopólica da vida social tende a preencher todos os interstícios da vida pública e da vida privada; a subordinação ao movimento do capital deixa de ter como limites imediatos os territórios da produção: a tendência manipuladora e controladora que lhe é própria desdobra os campos que até então ocupara (no capitalismo concorrencial), domina estrategicamente a circulação e o consumo e articula uma indução comportamental para penetrar a totalidade da existência dos agentes sociais particulares (NETTO, 2006, p. 38-39).

Neste contexto, observamos que a escola age como reprodutora da ideologia neoliberal dominante, quando além da questão da individualização e da responsabilização do sujeito, educado sobre o seu fracasso/sucesso, tenta universalizar e a homogeneizar as diferenças. Tal processo supostamente neutralizaria a desigualdade, os conflitos de classes e culturais criando uma realidade a-histórica. Desconsiderar essas contradições de classes e de cultura gera um processo educacional violento, que se contrapõe ao processo de transformação social.

O negro dentro desse sistema escolar é submetido às mesmas situações homogeneizantes e reprodutoras das ideologias de hierarquização e exclusão social. No mesmo lugar onde se prega igualdade se pratica a discriminação. Em sua trajetória escolar, o educando dentro desse sistema introjeta a ideia de que existe um “lugar do negro” no mercado de trabalho, com isso poucos chegam ao ensino superior e quando chegam optam por carreiras de menos prestígio social.

A escola que teria a possibilidade e o dever de se constituir um espaço de contribuição para modificação de mentalidades e processos discriminatórios termina por perpetuar essa situação, por meio da atuação direta de seus agentes, pela omissão perante o currículo ou pelo que ocorre no dia a dia em sala de aula. Como reprodutora e construtora da realidade social, a escola se revela um ambiente discriminador e hostil aos negros, o que está explicitado no currículo, material didático e relações entre alunos e agentes (PINTO, 1993).

Ainda no início da década de 1990, Pinto (1993) refere que estudos acerca da representação de categorias étnico-raciais na literatura infanto-juvenil mostravam a ausência de negros nas histórias, ou mesmo que presentes eram colocados a partir de representações estereotipadas e pacíficas, em decorrência dos papéis e personagens que desempenhavam na trama. Os livros de história, também omitiam o patrimônio cultural do negro, a participação deste nos acontecimentos históricos, nas lutas e revoluções sociais, bem como o movimento de resistência que estes vêm desenvolvendo desde a escravidão.

Da mesma forma não destacavam os acontecimentos históricos que conduziram à construção da condição atual do negro. Isto mostra o livro didático como conivente com o currículo escolar, reproduzindo a tentativa social de se omitir a história e a cultura negra, ao mesmo tempo em que contribui para a degradação e

aniquilação, mascarando a presença do negro tanto como parte importante da construção do Brasil, assim como parcela significativa de 45% da população brasileira (ANDRIANI, 2003). A presença do preconceito racial é real na escola, tanto por parte do corpo docente quanto do discente.

[...] O negro é visto de modo negativo, estereotipado, frequentemente ligado ao que há de menos valia em sociedade, e tal concepção não somente se manifesta em termos de currículo escolar e disciplinas, como também em brincadeiras, apelidos alusivos à cor etc. A escola não tem como objetivo, entretanto ressaltar e descaracterizar a origem de tais concepções racistas, e agindo desta forma acaba reproduzindo essas ideologias de racismo presente na sociedade e contribuindo para a construção de uma identidade no negro, que tende a negar sua própria cor e história, já que estas são significadas socialmente como algo negativo e menosprezado (ANDRIANI, 2003, p. 233)

A tabela 7 apresenta dados relacionados à situação socioeconômica dos adolescentes.

Tabela 7 - Adolescentes em internação provisória em 2011/renda familiar

Renda Familiar	Total	Percentual
Sem renda	29	5%
Menos de 1 salário mínimo	109	17%
De 1 a 2 salários mínimos	226	35%
De 2 a 3 salários mínimos	117	18%
De 3 a 4 salários mínimos	26	4%
De 4 a 5 salários mínimos	14	2%
Mais de 5 salários mínimos	14	2%
Não informado	105	17%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Observa-se que 75% das famílias vivem com até 3 salários mínimos. A situação se agrava ainda mais quando comparado aos dados da tabela 8, que mostra que 60% das famílias possuem de 4 a 6 membros. Isso demonstra que o alto número de adolescentes apreendidos está fortemente associado às questões de pobreza e vulnerabilidade social, além da exclusão social.

Tabela 8 - Adolescentes em internação provisória em 2011/Situação Familiar e Domiciliar

Situação familiar e domiciliar	Total	Percentual
Família de até 3 pessoas	169	27%
Família de 4 a 6 pessoas	382	60%
Família de 7 a 10 pessoas	78	12%
Família acima de 10 pessoas	1	0%
Não Informado	1	0%
Não convive com família (rua, abrigo)	9	1%
Não tem família	0	0%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Mesmo diante de tantos fatores que são apontados como causas para a entrada de adolescentes e jovens no crime, como evasão escolar, famílias sem uma estrutura cultural e de valores, a perpetuação de uma cultura de violência, uso de drogas, entre outros, a pobreza é a maior causa da exclusão social. A tabela 7 revela que 5% das famílias não possuem renda nenhuma, e ainda que 17% não chega a ter como renda mensal 1 salário mínimo. São estas condições de miserabilidade, cuja busca pela sobrevivência vai se tornando cada vez mais intensa, conforme estes adolescentes vão crescendo e sendo considerados também responsáveis pela renda familiar. Daí surge a necessidade do trabalho que conforme a tabela 9, apenas 13% destes adolescentes tiveram acesso.

Tabela 9 - Adolescentes em internação provisória em 2011/Situação ocupacional

Não estava trabalhando	Nunca trabalhou	Trabalhava sem registro	Trabalho com registro
332	223	78	7
52%	35%	12%	1%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Segundo os dados apresentados na tabela 9, apenas 1% dos adolescentes possuía registro em carteira quando apreendidos (trabalho formal) e 12% trabalhava informalmente. O restante estava sem trabalho quando apreendidos.

Jacobina (2006, p.25) recorre a Cattani (1996)¹³, Antunes¹⁴ (2000) e Borges¹⁵ (2002), para conceituar trabalho e emprego, e então analisar a relação do trabalho com o adolescente que cumpre medida socioeducativa.

Segundo a autora, “Cattani (1996) afirma que o conceito de trabalho é genérico: atividade de produção de bens e serviços e conjunto das condições de exercício dessa atividade. Antunes (2000) define-o como o processo de uma contínua cadeia temporal que busca sempre novas alternativas”. No tocante ao conceito de emprego, Borges (2002) define como:

[...] a representação do trabalho institucionalizado e livre, em empresa ou órgão do governo, com direito a salário, voltado para o atendimento das necessidades individuais e coletivas associadas à produção. Para a autora, a transformação do trabalho em emprego requer o desempenho por parte do indivíduo de uma dada ocupação remunerada, dentro de um contrato que delimita a dimensão espaço-temporal da ação. Ainda segundo a autora, a noção de trabalho foi associada a sua forma institucional, o emprego. O trabalho como emprego tornou-se importante referencial para o desenvolvimento emocional, ético e cognitivo do indivíduo ao longo de seu processo de socialização e, igualmente, para o seu reconhecimento social, para a atribuição de prestígio social intra e extragrupal (JACOBINA, 2006, p.25)

O trabalho passou a se configurar “uma espécie de cimento social, no fator básico de socialização, na atividade principal e no elemento definidor, embora não exclusivo, de boa parte do sentido da vida dos indivíduos”. Em decorrência disso, o não-trabalho assumiu de igual modo um papel fundamental. Por meio do trabalho, o indivíduo sai do discurso e da representação para se confrontar com o mundo. Contudo, a autora ressalta “que um trabalho criativo, interessante e consciente ou um trabalho degradado, repetitivo e alienado definem o status que qualificará os indivíduos vis-à-vis o conjunto da sociedade. Na construção da identidade social e profissional, o ser humano é, em grande parte, o que ele trabalha” (JACOBINA, 2006, p.25).

¹³ CATTANI, A. D. Trabalho e Autonomia. Petrópolis: Vozes, 1996.

¹⁴ ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 2000.

¹⁵ BORGES, Livia Freitas Fonseca. A formação profissional de curta duração e a inserção de trabalhadores de baixa escolaridade no Distrito Federal. 2002. 320f. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal de Brasília. Programa de Pós-Graduação Sociologia. 2002. Distrito Federal

Considerando a equação trabalho/emprego/atividade, o ato de trabalhar ou não trabalhar pode se constituir um fator preponderante na construção da identidade social do indivíduo. Com base nisso, Jacobina (2006) reconhece que o adolescente em conflito com a lei pode ter suas relações sociais e familiares ressignificadas quando tem acesso à profissionalização (formação e trabalho). Para tanto a autora cita Antunes (2000) que defende a tese de que a pessoa quando “trabalha deve planejar cada momento com antecedência e permanentemente conferir a realização de seus planos, crítica e conscientemente, se pretende obter no seu trabalho o melhor resultado possível, e dessa forma, construir uma representação de si mesmo” (JACOBINA, 2006, p.26).

As estatísticas do CENSE revelam que esses jovens e adolescentes, na sua maioria entre os 16 e 17 anos, quando apreendidos estavam sem trabalho e envolvidos em práticas infracionais como roubo (38,4%) e tráfico de drogas (45,6%) conforme a tabela 10 que apresenta os motivos/causas das apreensões dos adolescentes.

Tabela 10 - Adolescentes em internação provisória em 2011/Motivos de Apreensão

MOTIVO DA APREENSÃO	Total	Percentual
Homicídio e Latrocínio	9	1,4%
Tentativa de Homicídio e Latrocínio	13	2,0%
Porte ilegal de arma	23	3,6%
Outros	25	3,9%
Busca e Apreensão	33	5,2%
Roubo, Furto e Receptação	246	38,4%
Tráfico de drogas	292	45,6%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Com base na experiência de trabalho junto a estes adolescentes, é importante dizer que a prática de atos infracionais de tráfico e roubo permite a eles através do seu trabalho ilícito, dinheiro para comprar bens de consumo que abrem a porta para a construção de uma “identidade social” que embora negativa, poderia configurar a mesma que seria construída pelo trabalho formal e, que é negada ao adolescente pobre, negro e com baixa escolaridade. O ato infracional torna-se porta

de entrada para a sociedade do consumo, ao mesmo tempo em que ajuda a construir uma figura social respeitada entre seus iguais, temida socialmente e, com poder de compra exigido pela sociedade.

Esses dados se tornam ainda mais preocupantes quando observamos na tabela 11 que há um elevado número de reincidência na prática de atos infracionais, ou seja, mesmo após receber uma medida socioeducativa, o adolescente volta para a prática do roubo, tráfico de drogas, entre outras atividades ilícitas.

Tabela 11 - Adolescentes em internação provisória em 2011/Reincidência

Reincidência em LA, PSC, e Semiliberdade	Reincidência na Medida de Internação
Primários – 370 adolescentes (58%)	Primários – 569 adolescentes (89%)
Reincidentes – 270 adolescentes (42%)	Reincidentes – 71 adolescentes (11%)

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

A tabela 11 mostra que 270 adolescentes que passaram pela unidade já haviam cumprido outras medidas socioeducativas mais “brandas”, ou seja, 42%. Porém, 71 adolescentes já haviam passado por uma medida de internação, que implica no último recurso aplicado pelo Poder Judiciário. Diante disso, cabe lembrar que antes de darem entrada na internação provisória, segundo os dados estatísticos, geralmente os adolescentes já foram atendidos em outros programas socioeducativos, atendimentos jurídicos, psicossociais e de saúde. A tabela 12 traz dados sobre as instituições e/ou programas que os adolescentes passaram antes da Internação Provisória.

Tabela 12 - Adolescentes em internação provisória em 2011/ Último atendimento anterior à Internação Provisória

ÚLTIMO ATENDIMENTO ANTERIOR À MEDIDA	Total	Percentual
Nenhum	114	178%
Internação	69	10,7%
Semiliberdade	30	4,6%
Meio Aberto (LA e/ou PSC)	253	39,5%
Conselho Tutelar	55	8,5%
Abrigo	16	2,5%
Clínicas de drogadição/CAPS	17	2,6%
Outros - Contra turno escolar, projetos de profissionalização, Programa Aprendiz	83	13,4%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Destacamos por exemplo os 55% que já cumpriram medidas socioeducativas em meio aberto, semi-aberto e fechado, e lembramos que segundo os artigos 119, 120 e 121 do ECA é papel destes programas socioeducativos promover a inserção dos adolescentes e de seus familiares em programas de atendimentos socioassistenciais – rede de serviços e de proteção. Baseando-se na experiência como pedagoga em Centro de Socioeducação é possível analisar que um dos maiores fatores que elevam o número de reincidência na prática de atos infracionais é a dificuldade para a inserção e permanência do adolescente na rede de serviços e proteção, como programas socioeducativos, Centros de Referência de Assistência Social Básicos e Especializados – CRAS e CREAS, Centros de Atenção Psicossocial – CAPSi (infantil) e CAPS AD – (Álcool e Droga), escola, entre outros.

Observa-se que os serviços desta rede apresentam deficiências estruturais, pois faltam recursos físicos e humanos, dificultando a execução de atividades como a busca ativa dos adolescentes que receberam medidas protetivas, acompanhamento das famílias e também da pouca oferta de atividades pedagógicas, esportivas e culturais. Além disso, estes serviços encontram entraves burocráticos para inserir os adolescentes no mercado de trabalho e em programas oficiais de aprendizado profissional¹⁶. A maioria dos adolescentes não apresenta o perfil exigido para matrícula nos cursos, devido ao grau de escolaridade baixo. Em média os cursos exigem escolaridade mínima de 9º ano completo.

Considerando a escola como integrante desta rede de serviços e de proteção, verificamos que a dificuldade de inclusão destes adolescentes no sistema de ensino, contribui diretamente para o risco da reincidência. Se por um lado o ECA preconiza a obrigatoriedade da escolarização para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, o fato destes adolescentes se encontrarem em situação de evasão da escola, inicia-se um processo burocrático e dificultoso para a efetivação da matrícula na escola. As famílias quando orientadas a procurar diretamente as escolas, recebem a informação da inexistência de vagas. Uma das medidas paliativas tem sido o encaminhamento destas para instituições como o Núcleo Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Educação. A família e/ou

¹⁶ A Lei nº 12594 – SINASE preconiza, nos artigos 76 a 80, que as escolas e programas de formação profissional, SENAI, SENAC, SENAR E SENAT devem oferecer vagas de aprendizes para adolescentes usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

responsáveis muitas vezes demonstram dificuldades para compreensão das orientações e de locomoção até estas instituições. Cabe ressaltar que em alguns casos, durante o atendimento destas instituições, a demanda não é resolvida, e os familiares são novamente orientados a buscar a vaga na região de origem.

Ressaltamos que durante esta burocratização e morosidade nos processos de inclusão, seja em atendimentos socioeducativos, escolar, socioassistenciais, de saúde, entre outros, os adolescentes continuam expostos a situações de risco e vulnerabilidade e acabam por reincidir na prática de ato infracional antes mesmo das medidas protetivas e encaminhamentos serem concretizados.

Conforme já dito anteriormente, com base em Gallo e Williams (2005) acerca dos fatores de risco que podem levar o adolescente ao envolvimento com a prática de atos infracionais, além da situação de pobreza (precariedade na renda familiar, falta de trabalho, desigualdades raciais e sociais), acima citada, outro dado importante a ser destacado, diz respeito ao uso de drogas psicoativas pelos adolescentes que passaram pela internação provisória. Podemos observar, por meio dos dados abaixo que 71,2% dos adolescentes assumem fazer ou ter feito uso de drogas.

A tabela 13 apresenta os dados relacionados ao uso de drogas lícitas e ilícitas.

Tabela 13 - Uso de drogas lícitas e ilícitas pelos adolescentes apreendidos

<i>USO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS</i>	<i>Total de 640</i>
Nunca fez uso	184
Usou e Parou (tipo de drogas não informado)	83
Usou apenas uma substância	224
Álcool	7
Cocaína	10
Cola	0
Crack	4
Heroína	0
Maconha	117
Solventes	0
Tabaco	86
Mais de uma substância	149
Tabaco e Maconha	70
Maconha e Crack	10
Maconha e Crack e Cocaína	10
Maconha, Tabaco, Cocaína	20
Maconha e Cocaína	16
Maconha, Tabaco e Álcool	11
Tabaco e Álcool	8
Não informado	1
Maconha, cocaína, solvente, e tabaco,	1
Maconha e Álcool	2

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

Cabe ressaltar que tais dados são baseados nos depoimentos dos adolescentes na entrevista inicial, durante a fase de recepção na unidade. Também é comum entre os adolescentes, não considerar uma droga de efeito nocivo. Por este motivo trata-se da substância com maior uso, conforme a tabela 13. É certo que a prática de atos infracionais, por vezes tem sido associada ao uso drogas, embora:

Enquanto os especialistas concordam que drogas e álcool frequentemente têm papel importante nas atividades violentas (OPAS, 1993, 1994; Yunes e Rajs, (1994), seu papel específico não está claro, ou seja, é difícil de determinar com precisão: (a) o nexos causal entre essas substâncias e atos violentos; (b) o status legal das drogas e as complicações envolvendo tráfico e leis que o reprimem; (c) as influências do meio e as características individuais dos usuários de drogas e álcool; (d) a prevalência e as correlações precisas entre violência e uso dessas substâncias. Estes estudos mostram como é bastante complexa a construção de paradigmas para investigação nessa área (MINAYO; DESLANDES, 1998, p.37)

É importante considerar primeiramente que os variados efeitos provocados por cada tipo de drogas, sugerem a contribuição de fatores socioculturais e personalidade. Por essa razão os autores consideram que:

Para encontrar nexos causais entre determinadas substâncias e violência seria necessário saber se os comportamentos e atitudes violentas ocorreriam ou não no interior desses segmentos, caso a droga e o álcool não estivessem presentes. As evidências empíricas sugerem que drogas ilícitas e álcool desempenham importante papel nos contextos onde são usados, porém sua importância fica em grande medida dependente de fatores individuais, sociais e culturais (MINAYO; DESLANDES, 1998, p.37).

Para os autores, uma das associações mais comuns “entre drogas e violência num contexto de mercado ilegal é a chamada ‘motivação econômica’ de usuários dependentes. Nesses casos, o crime é visto como uma fonte de recursos para a compra de drogas, geralmente cocaína, crack e heroína”. Porém, estudos realizados indicam, por exemplo, que entre presidiários usuários, somente 39% afirmam ter praticado crimes com o objetivo de consumir drogas. Em decorrência disso a motivação econômica se torna apenas uma explicação parcial dentro dessa complexidade que se constitui o mercado de drogas (MINAYO; DESLANDES, 1998, p.38).

Há de se considerar que o vínculo mais forte e predizível entre as drogas e a violência está no fenômeno do tráfico de drogas ilegais (45,6% dos adolescentes apreendidos), uma vez que este mercado gera ações violentas entre vendedores e compradores justificadas por uma gama de pretextos e circunstâncias: “roubo do dinheiro ou da própria droga, disputas em relação a sua qualidade ou quantidade, desacordo de preço, disputa de territórios, de tal forma que a violência se torna uma estratégia para disciplinar o mercado e os subordinados” (MINAYO; DESLANDES, 1998, p.38). Em decorrência disso:

O narcotráfico potencializa e torna mais complexo o repertório das ações violentas: a delinquência organizada; aquela agenciada pela polícia e pelas instituições de segurança do estado; a violência social dispersa; a promovida por grupos de extermínio e também a das gangs juvenis. Na medida em que não há recursos legais para dirimir as disputas, a violência ou a ameaça de violência são mecanismos para reforçar as regras sociais de troca no mercado ilícito (MINAYO e DESLANDES, p.38).

Gallo e Williams (2005) também citam como fatores de risco para a conduta infracional, as dificuldades de aprendizagem e a baixa escolaridade. Para tanto, a seguir trataremos dos dados referentes à escolarização dos adolescentes, que passaram pelo CENSE. A tabela 14 apresenta os dados relacionados a adolescentes que estavam estudando em 2011.

Tabela 14 - Adolescentes em internação provisória em 2011/com matrícula na escola em 2011

Série/ Fase	Total	Percentual
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	5	2,7%
Ensino fundamental – 6º ano	23	12,4%
Ensino fundamental – 7º ano	41	22,1%
Ensino fundamental – 8º ano	22	11,8%
Ensino fundamental – 9º ano	15	8,1%
Ensino médio completo	5	2,7%
Ensino médio incompleto	11	5,9%
EJA – Ensino Fundamental – Fase 1	2	1%
EJA – Ensino Fundamental – Fase 2	54	29,1%
EJA – Ensino Médio	7	3,7%
Total	185	28,9%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

A tabela 15 em contrapartida apresenta um número elevado de 454 adolescentes que estavam fora do sistema escolar, quando apreendidos, ou seja, 70,9%.

Tabela 15 - Adolescentes em internação provisória em 2011/sem matrícula na escola em 2011

Série/ Fase	Total	Percentual
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	53	11,6%
Ensino fundamental – 6º ano	133	29,2%
Ensino fundamental – 7º ano	123	27%
Ensino fundamental – 8º ano	54	11,8%
Ensino fundamental – 9º ano	43	9,5%
Ensino médio completo	0	0%
Ensino médio incompleto	30	6,6%
EJA – Ensino Fundamental – Fase 1	1	0,2%
EJA – Ensino Fundamental – Fase 2	11	2,4%
EJA – Ensino Médio	6	1,3%
Total	454	70,9%

Fonte: Relatório Estatístico CENSE Londrina I/2011

A estatística indica que dos 640 educandos, 185 estavam estudando, ou seja, 28,9% do total, ao passo que 454 encontravam-se sem matrícula na escola, o que representa 70,9% de adolescentes evadidos do sistema escolar formal. Tal dado confirma a hipótese de que o quadro de evasão é alto. O levantamento apontou que o maior número de evasões acontece na fase II do ensino fundamental, principalmente nos 6º e 7º ano (256 alunos), que juntos correspondem a 56,4% do total evadidos. Diante dos quadros apresentados é possível observar que quanto mais alto o nível de escolarização, há menos adolescentes apreendidos. Isso demonstra a relação entre o fracasso escolar e o envolvimento do adolescente com a criminalidade. Outro dado importante a ser ressaltado, se refere ao fato da maioria dos educandos, matriculados ou evadidos, ainda estarem no Ensino Regular, pois de 640, apenas 81 educandos estavam matriculados ou passaram pela Educação de Jovens e Adultos.

Com vistas a entendermos o porquê dos educandos evadirem no início da fase II do Ensino Fundamental, buscamos informações nos prontuários destes, a partir de uma amostragem específica da população que passou pelo CENSE nos meses de Janeiro a Junho de 2012. Para tanto, mediante as listas semanais da unidade escolhemos uma de cada mês, e de um total de 273 adolescentes, separamos aleatoriamente 120 prontuários para análise. Levantamos dados referentes ao ano da última matrícula, última série cursada no ensino regular, número de retenções e abandonos.

De acordo com a análise dos dados dos 120 adolescentes, sobre o ano da última matrícula, a maioria dos educandos estão em situação de evasão escolar há mais ou menos três anos, pois 62,5% saíram da escola entre os anos de 2009 e 2011. A tabela 16 apresenta o número de adolescentes conforme ano da última matrícula.

Tabela 16 - Número de adolescentes por ano da última matrícula (Janeiro a Junho de 2012)

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
0,8%	1,7%	4,2%	9,2%	17,5%	24,2%	20,8%	21,7%

Fonte: Sistema Sere WEB da SEED/PR

Segundo os dados analisados, a maioria dos adolescentes evadiu nas primeiras séries da fase II do ensino fundamental, após várias reprovações e desistências. A questão das reprovações no 6º ano (5ª série) pode ser decorrente de um processo que por vezes tem sido alvo de preocupação dos pedagogos e professores, porém ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, conforme analisa Barbosa (2008). Trata-se da transição do 5º para o 6º ano.

Frente à municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental, Barbosa (2008, p.5) alerta que há uma falta de articulação entre uma rede e outra, bem como de políticas articuladoras na passagem do 5º para o 6ª ano. Ocorre que ao ingressar no 6º ano, ensino ofertado pelas escolas estaduais o educando acaba rompendo os vínculos com a escola de origem, deixando de frequentar os programas existentes na rede municipal de ensino, como, por exemplo, a sala de recursos. Inexistem normativas acerca do repasse de informações, ficando isso restrito ao documento denominado histórico escolar, que pode conter ou não informações diferenciadas sobre o educando. Essa troca de informações, por vezes, depende das equipes pedagógicas da escola, dos pais e do próprio aluno (BARBOSA, 2008).

Ao entrar na quinta série, o espaço escolar assume vários significados. A troca de períodos, os pais não sendo os responsáveis pelo aproveitamento dos filhos, e, conseqüentemente, uma maior apropriação do processo de aprendizagem pelos alunos são algumas alterações que compõem esse momento escolar. Essas mudanças se refletem nas práticas compondo novas exigências e novos desafios. A quinta série não é necessariamente uma série mais difícil, mas uma série na qual alunos e pais são desafiados a corresponderem com expectativas diferentes. O convívio entre alunos e professores com formação específica gera um campo de estranhamento e criação que logo é compreendido e vivenciado pelos personagens da passagem como um campo de desafio e crescimento (PRATI; EIZIRIK, 2006, p.296).

Prati e Eizirik (2006) ressaltam a mudança da organização didático-pedagógica e conceituais, além de diversificadas concepções que permeiam a prática dos docentes. Isso rompe com a referência única de professor que o aluno possuía nas séries iniciais. Não há mais o professor cuidador. A partir do 6º ano os professores figuram apenas como aqueles que devem ensinar os conteúdos. Em decorrência disso, espera do aluno do 6º ano autonomia para se organizar e assim estudar.

A possibilidade dos alunos assumirem as responsabilidades por seus atos pode desencadear um processo no qual os alunos decidem sozinhos que atitudes terão na escola. Assim, os pais não ficam sabendo o que está acontecendo e os professores ficam sem apoio frente às atitudes que estão adotando. Isso desencadeia uma busca por apoio simultaneamente em paradoxo com a mensagem de autonomia dada fortemente pela escola (PRATI; EIZIRIK, 2006. p 297).

Possivelmente a experiência dos adolescentes que passam pelo CENSE, vem sendo marcada por essas adversidades que perpassam este momento de transição, e em decorrência temos um número alto de evasão de adolescentes ainda no 6º ano, 42,6%, e de reprovação e abandono, conforme a tabela 17 apresenta o percentual de adolescentes por última série cursada no regular, de um total de 120.

Tabela 17 - Número de adolescentes por última série cursada no ensino regular (Janeiro a Junho de 2012)

Ensino Fundamental – 2º ano	2,5%
Ensino Fundamental – 3º ano	3,3%
Ensino Fundamental – 4º ano	2,5%
Ensino Fundamental – 5º ano	42,5%
Ensino Fundamental – 6º ano	21,7%
Ensino Fundamental – 7º ano	17,5%
Ensino Fundamental – 8º ano	3,3%
Ensino Fundamental – 9º ano	0,8%
Ensino Médio – 1º ano	2,5%
Ensino Médio – 2º ano	3,3%

Fonte: Sistema Sere WEB da SEED/PR

Quanto aos dados de retenções e abandonos temos uma amostra na tabela 18 de que mais de 80% dos educandos já passaram pela experiência de retenção (reprovação) e abandono escolar.

Tabela 18 - Percentual de retenções e abandonos

Nenhuma retenção ou abandono	19,1%
1 retenção/ abandono	14,2%
2 retenções/ abandono	10,8%
3 retenções/ abandono	24,2
4 a 5 retenções/ abandono	25,8
6 retenções/ abandono	5,9

Fonte: Sistema Sere WEB da SEED/PR

Com base nestes dados da tabela 18, podemos afirmar em consonância com Menezes Filho (2001) que a repetência afeta o processo de escolarização e o aprendizado dos alunos, sendo responsável direta pela defasagem idade-série, pela evasão escolar e pelo afastamento do aluno de seus colegas de referência e de seu grupo etário.

O autor ainda aponta que apesar da melhora educacional verificada no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990 do século passado, comparada a outros países da América Latina, foi uma mudança mais lenta, pois os números em 2001 mostravam que o Brasil comportava, 30 milhões de educandos no Ensino Fundamental, 5 milhões no Ensino Médio e apenas 2,5 milhões no Ensino Superior. Portanto, as perspectivas de avanço em nível educacional eram muito baixas.

Menezes Filho (2001) reconhece que do ponto de vista individual, a ascensão do nível educacional e o desempenho na escola podem ser influenciados por diversos fatores como: as condições socioeconômicas do estudante e do local onde vive, a compatibilidade do estudo com a inserção no mercado de trabalho, as suas características observadas, como idade e sexo, e as não observadas, como talento, determinação e vontade de continuar estudando.

Concordamos com Palma (2007) quando afirma que o maior desafio da escola pública brasileira no que se refere ao direito da população escolarizável é garantir além da entrada a permanência dos educandos em todos os níveis de ensino. Para tanto, a autora recorre a Nunes (2000) para dizer que se trata de um desafio para todos os envolvidos (sistema oficial de ensino, gestores educacionais e professores).

Ora, tal direito tem sido negado a crianças, jovens e adultos, sendo critério básico, ao que tudo indica, para usufruí-lo, o pertencimento a uma determinada classe social. São os alunos das classes menos favorecidas economicamente que engrossam as estatísticas de repetência, evasão e abandono escolar. Faces de uma mesma moeda. Excluídos antecipadamente do sistema de ensino reforçam a cultura do fracasso e da exclusão escolar (PALMA, 2007 p.9).

A autora ainda considera que as variáveis inerentes aos sistemas escolares, como as educativas, as socioeconômicas, as ambientais ou culturais, não são suficientes para explicar as diferenças existentes entre classes sociais distintas. Portanto, para a autora, os mecanismos de exclusão escolar estão para além da repetência, e estão presentes nas práticas e relações cotidianas na escola. A exclusão é efetivada de maneira eficiente, quando a escola deixa de cumprir sua função de ensinar, a pensar e a ler a si mesmo e ao mundo com criticidade. A forma como os relacionamentos entre professores e alunos acontece, a rotulação dos educandos são potencializadores da exclusão.

Estamos diante de um quadro de adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal, decorrentes da pobreza, do fracasso escolar, do não acesso ao trabalho, principalmente, comprometidos com práticas infracionais como tráfico e roubo, além do uso de drogas. Enquanto educandos 40,8% possuem de 3 a 4 repetências, sem contar o número de vezes que abandonaram a escola, até que finalmente evadiram. Em decorrência disso, podemos afirmar que estamos diante de um grande desafio: como garantir o retorno destes adolescentes para este mesmo sistema que antes o excluiu, após inúmeros fracassos? Desafio este, que é apresentado à rede de serviços do município de Londrina.

4.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA INCLUSÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM LEI NA ESCOLA

A política nacional vem enfatizando o termo “inclusão” desde os anos de 1990. O discurso da inclusão tem sido fortemente influenciado pelos organismos multilaterais, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e da criação da ONU. Os países em desenvolvimento, como o Brasil, são alvos dos tratados internacionais e, por apresentarem altos índices de desigualdades

sociais e econômicas, requerem maior atenção no que se refere às condições de vida da população (MACIEL, 2009).

No cenário político das últimas décadas, a inclusão vem sendo veementemente defendida pelos governantes. O papel destinado ao Estado neste contexto, tem sido de condutor e indutor e não de responsável pelo desenvolvimento. São adotadas estratégias de ação que visam minimizar os efeitos das desigualdades sociais, por meio de políticas de ações afirmativas que são materializadas em forma de programas e ações nas diversas áreas, inclusive na educação (MACIEL, 2009).

O discurso da inclusão é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante é determinante do capitalismo. Ora, numa sociedade de classes, cujo lucro é o objetivo primordial, a busca pela inclusão social é estabelecida por uma lógica distinta daquela que origina esse sistema capitalista. Se por um lado, o discurso aponta para o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação, o acesso a bens e serviços nas mesmas condições é impertinente diante da lógica do sistema. A exploração da força de trabalho dos sujeitos configura-se um dos meios mais eficazes para a manutenção do sistema capitalista.

Oliveira e Catani et al. (2006) enfatizam que as contradições do discurso da democratização e do acesso à educação são explícitas. Trata-se de uma política de matiz social que tem servido de inspiração para diferentes atores sociais como, os movimentos sociais e também os organismos multilaterais, que por sinal, se constituem alvos das críticas dos primeiros, pois são consideradas agências norteadoras e mantenedoras da lógica capitalista.

Na lógica nacional dos últimos governos, para Maciel (2009) a inclusão social se constitui uma estratégia para longo prazo que aliada a outras condições têm por objetivo final o fortalecimento da democracia. A educação, neste caso é tida como uma área a favorecer a inclusão social, pois capacita a força de trabalho do país.

As políticas sociais desenvolvidas na área da educação têm sido apontadas como necessárias à inclusão social, ou seja, seria por meio do acesso de todos à escola que as pessoas passariam a ter condições iguais. Garantindo o acesso à educação todos teriam iguais condições de competir no mercado de trabalho, favorecendo uma sociedade com mais oportunidades e menos desigualdades sociais. Essa perspectiva apresenta, todavia, limitações, uma vez que o acesso à educação não garante a permanência dos alunos na escola, bem como que a inserção de alunos nessas instituições educacionais não garante que estes desenvolvam conhecimentos que lhes garantam igualdade de condições (MACIEL, 2009, p. 46).

Numa crítica ao conceito de inclusão presente nos organismos multilaterais, Freitas (2002) observa uma desresponsabilização do Estado e, uma responsabilização do indivíduo sobre o processo de exclusão. Essa forma de operar:

[...] faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, 'internalizada' (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite externalizar a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus fracassos (FREITAS, 2002, P.311)

Já quando pensamos em “Educação inclusiva” nos vemos diante de uma expressão mais específica do que inclusão e compreende o ambiente escolar. Esta seria uma alternativa, segundo Maciel (2009), para que a escola se tornasse capaz de atender a diversidade. Os educandos não seriam escolhidos ou selecionados em função de suas diferenças orgânicas, culturais ou sociais. A escola adotaria uma nova postura de valorização da diversidade em detrimento da homogeneidade.

A contradição dessa proposição é observada quando consideramos que a escola não é uma instituição isolada, mas sim parte da sociedade e, como tal, expressa o movimento contraditório que ocorre no espaço escolar e as concepções vivenciadas fora desta. As diferenças de classe ficam visíveis quando os alunos frequentam as escolas, seja na educação básica ou na educação superior. Considerar as diretrizes das políticas de inclusão social e suas derivadas para orientar o trabalho docente e a organização escolar é, todavia, uma alternativa, tendo em vista que a escola pode ser um espaço de resistência do qual podemos dispor para elaborar novas perspectivas de educação e de transformação social (MACIEL, 2009, p.49).

Destacamos o entendimento de que o discurso proposto para inclusão é contraditório, uma vez que as políticas de inclusão tem se apresentado como mecanismo de amenização dos efeitos de algumas fraturas sociais, ao mesmo tempo em que mantêm condições mínimas para que os grupos considerados excluídos permaneçam consumindo. A crítica aqui posta norteia esta pesquisa, uma vez que buscamos entender o que tem sido proposto em Londrina, no que concerne a inclusão dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na escola.

4.2.1 A Rede de Serviços e Proteção e a Inclusão Escolar dos Adolescentes

A proteção integral preconizada pelo ECA requer do Estado e da Sociedade Civil uma atuação que rompa com velhos modelos de gestão baseado em recortes setoriais. Uma gestão multissetorial deve colocar a escola, o posto de saúde, os projetos socioeducativos, os conselhos de direitos, o judiciário, a sociedade civil, entre outros, trabalhando de maneira articulada, ou seja, em rede. De acordo com Carvalho (2008) o trabalho em rede ultrapassa o paradigma tutelar ou assistencialista da ação pública, que era centrada apenas nas vulnerabilidades e riscos sociais, para identificar e trabalhar com potenciais e desejos da população com vistas a uma ação emancipatória.

Para a autora, as políticas públicas dependem de soluções democraticamente compartilhadas entre Estado e sociedade. O Estado tem o papel central na regulação e na garantia da prestação dos serviços enquanto direitos dos cidadãos. Entretanto, ela enfatiza que se espera mais do Estado: um papel indutor, articulador, agregador e coordenador. A governança e a governabilidade social: o Estado, a sociedade civil, a comunidade e o próprio beneficiário da ação pública.

O art. 86 do ECA define que a política de atendimento da infância e adolescência deve ser implantada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, em todas as esferas (federal, estadual e municipal). No entanto, essas ações do poder público devem estar articuladas com a sociedade civil. Quando se trata do adolescente em conflito com a lei, logo no atendimento inicial, ainda na Internação Provisória, o ECA já preconiza uma integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública (polícias) e Assistência Social. Tal integração tem o objetivo de

agilizar o atendimento, e já dão sustentação para o desenvolvimento de um trabalho em rede.

A construção de redes de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, cumprindo medidas socioeducativas tem uma complexidade ainda maior. Para Carvalho (2008) são mais complexas em vários sentidos, pois envolve múltiplos atores e não há entre eles consenso sobre o próprio significado, conteúdos e processos inerentes à aplicação de medidas socioeducativas.

A autora enfatiza que os atores institucionais envolvidos pertencem a territórios distintos: Vara da Infância e Juventude, Ministério Público, Defensoria, órgãos de segurança municipal e estadual, conselhos de direitos, serviços públicos das diversas políticas sociais (educação, saúde, profissionalização, esporte, cultura, lazer, assistência social, entre outros) e programas geridos pelas organizações não governamentais. Portanto, cada um possui competências distintas, porém convergentes, uma vez que os programas socioeducativos são interinstitucionais.

Londrina é um município, que conforme já foi dito anteriormente possui programas socioeducativos em meio aberto e privativo de liberdade, o que pressupõe uma necessidade ainda maior de uma rede articulada para o atendimento dos adolescentes. A educação figura como uma das principais demandas a ser debatida de forma consistente, objetivando alcançar resultados e causar impactos positivos na proteção integral do adolescente. Por meio de uma educação de qualidade, o adolescente terá acesso a um desenvolvimento profissional, social e pessoal, que possibilitará o seu protagonismo.

Segundo a atual coordenadora pedagógica do CENSE I que no ano de 2006 assumiu a coordenação da APED/CENSE I do CEEBJA Londrina:

Havia muita evasão escolar. Os alunos dos CENSE não eram aceitos nas escolas. Não tinha uma articulação da rede de serviços para garantia desse direito. Na maioria das vezes o juiz encaminhava os alunos via determinação diretamente para as escolas. Aí as escolas se justificando na falta de apoio para lidar com esses educandos, acabavam excluindo novamente (Depoimento da coordenadora pedagógica).

Vale ressaltar que os dados de escolaridade dos alunos naquele período apontavam 85% de evadidos. A minoria matriculada também eram prejudicados quando, conforme a coordenadora eles não retornavam para a escola, pois havia uma resistência dos diretores, equipe pedagógica e professores em

recebê-los, uma vez que representavam “perigo” para a escola e demais alunos. Muitas escolas chegavam a entregar a transferência do aluno para os pais, para assim garantirem o não retorno destes. Quanto aos evadidos, o dado era informado no relatório, e não havia efetivamente nenhum trabalho de inclusão desses adolescentes.

Cabe destacar que no CENSE, até agosto de 2006 a equipe não contava com o Serviço de Pedagogia. A ausência do serviço de Pedagogia nos programas socioeducativos dificulta a articulação da educação com as políticas sociais. Por vezes, o acompanhamento das demandas escolares e de formação profissional, fica sob a responsabilidade de profissionais das áreas de Serviço Social e Psicologia.

A coordenadora relatou um fato marcante ocorrido em 2007, quando foi chamada ao Núcleo Regional de Ensino, para explicar aos profissionais daquela instituição como um aluno, que fora alfabetizado no CENSE, havia chegado à 5ª série do Ensino Fundamental, por meio de um Exame de Equivalência (suplência) realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Também interessante foi que mediante tal aprovação, de posse do histórico escolar, a mãe do aluno, procurou uma escola para matricular o filho na 5ª série, no entanto a direção da escola decidiu encaminhar o caso ao Núcleo Regional de Ensino, pois questionava a veracidade do processo de suplência.

A discussão do caso, contou com a presença da equipe do Projeto Murialdo (responsáveis naquele momento pelas Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade), e dos profissionais do NRE (Assistente da Chefia e Equipe de Ensino). Os vários encontros realizados culminaram na matrícula do adolescente na escola, abriram caminho para que o trabalho realizado no CENSE, e, conseqüentemente, os educandos ganhassem visibilidade. A partir deste fato, iniciou-se uma parceria entre o PROEDUSE do CENSE I e do NRE de Londrina.

Inicialmente o trabalho era feito quando surgiam casos graves, por exemplo, adolescentes menores de 15 anos fora da escola que não podiam ir para a EJA, alunos matriculados no ensino regular que não conseguiam retornar para a escola, até alunos da educação especial. Havia uma professora que atuava no NRE, que era responsável pelo PROEDUSE em Londrina que ajudou muito no processo de inclusão dos alunos nas escolas, mas ela ficou até 2011 (Depoimento da coordenadora pedagógica).

O processo começava pelo contato e sondagem do perfil da escola, capacidade de atendimento, proximidade com a residência do educando, histórico de aprendizagem e disciplinar do educando, entre outros. Após a liberação do educando do CENSE, era realizada uma reunião na escola, com a presença da direção, equipe pedagógica, família, educando, e na maioria dos casos, de outros profissionais da rede de serviços como Equipe do Meio Aberto (LA e PSC), técnicos do CENSE, CRAS, Conselho Tutelar, etc.

As reuniões eram sempre preocupantes, pois muitas vezes o adolescente era pressionado, não havia um acolhimento por parte da equipe da escola, bem como um interesse real do adolescente, que estava distanciado da escola. Além disso, nem sempre a família se mostrava disposta ou com possibilidade a realizar o acompanhamento e monitoramento do adolescente, assim como os profissionais da rede, principalmente do Meio Aberto demonstravam essa dificuldade, por não contarem com estrutura suficiente para tal. Neste sentido, diante dessas questões, a concretização do processo nem sempre era bem sucedida.

Os insucessos, assim como as expectativas de retorno para escola, por parte de adolescentes que iam chegando ao CENSE foram estimulantes para a construção de outro processo. Atender caso a caso continuou sendo estratégia importante, mas a criação e a organização de uma política de inclusão destes educandos na escola, que atendesse a todos os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas se tornava cada vez mais imprescindível. Para tanto, era necessário que estes fossem vistos como sujeitos com direito à educação, ou seja, que os profissionais da educação que atuavam dentro de instituições escolares, bem como o NRE e Secretaria Municipal de Educação, compreendessem que a escola também era para eles, independente do envolvimento com a prática de atos infracionais.

Na ida para as escolas, estes profissionais já vinham sendo ouvidos, e claro que não se podia ignorar as angústias da escola sobre o apoio que requisitavam da rede de serviços, mas o discurso da culpabilidade dos educandos, enquanto agentes de violência na escola, bem como as práticas excludentes deveriam ser firmemente combatidas. NRE, CENSES e Programa Murialdo até então a rede atuante na inclusão escolar desses adolescentes, se viram diante da necessidade de ampliar as estratégias de ação, buscando outros agentes para a

construção de uma política pública de educação escolar para os adolescentes em conflito com a lei em Londrina.

Após vários contatos com a Promotoria da Vara da Infância e da Juventude foi convocada uma reunião em fevereiro de 2010 com os profissionais da rede de serviços a fim de tratar de assuntos como a evasão escolar, escolarização dos adolescentes autores de atos infracionais, entre outros assuntos. Na reunião surgiram demandas tão relevantes que foi criado o Fórum Permanente de Educação de Londrina, que conforme ata¹⁷ do CMDCA de Londrina foi composto das seguintes representações: Promotoria de Justiça de Direitos e Deveres da Infância e da Juventude desta Comarca, Secretaria de Estado da Educação – Núcleo Regional de Educação de Londrina, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Assistência Social – Centros de Referência da Assistência Social – CRAS e Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II e III, Secretaria Municipal de Saúde, Conselhos Tutelares, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – CENSES I e II.

O Fórum Permanente de Educação de Londrina foi implantado em fevereiro de 2010, com o objetivo de constituir um espaço de discussão e articulação de estratégias de enfrentamento às complexas situações percebidas pelas instituições educacionais do município. Surgiu de uma iniciativa da Promotoria de Justiça de Direitos e Deveres da Infância e da Juventude desta Comarca, em função da atuação dos representantes do Ministério Público que cotidianamente se deparavam com situações que remetem aos ambientes educativos, sua organização, práticas e relação com a comunidade, sobretudo situações escolares de evasão, condições de acesso e permanência de crianças e adolescentes nas instituições de ensino e o acompanhamento de adolescentes autores de atos infracionais no ambiente escolar.

Surgiram também, situações relativas à assistência social e à saúde, uma vez que é da articulação dessas áreas que se obtém o trabalho em rede. Convivendo com estas situações e reconhecendo a importância e a urgência de uma

¹⁷ Ata da Reunião Ordinária do dia 19 de Agosto de 2010. Disponível em http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/atas/atas%202010/08_cmdca_ata_19.08.10.pdf

intervenção, o Fórum Permanente de Educação constituiu-se a partir da representação de diversos serviços apropriando-se do conceito de incompletude institucional, definida pelo SINASE (CONANDA, 2006) como utilização do máximo de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes e, neste caso, às crianças inclusivamente. Esta compreensão remete à necessidade de articulação da rede de serviços no enfrentamento às complexas situações percebidas no cotidiano visando compartilhar objetivos e procedimentos, obtendo as interações necessárias com outras instâncias institucionais, construindo vínculos de interdependência e complementaridade que potencializam a intervenção junto à população atendida.

As estatísticas apontam para um número elevado de alunos evadidos da escola. Tanto nos relatórios que fazem parte do prontuário dos adolescentes, bem como no depoimento da Coordenadora, foram apontadas como justificativa para este fato: a desmotivação, pois os alunos não mais se identificam com o ambiente escolar, não conseguem perceber nenhum benefício para suas vidas, acreditam que não conseguirão aprender e devido às inúmeras reprovações se sentem fracassados.

Há também a falta de vagas, depois que o adolescente começa a faltar muito, abandona a escola, mesmo que tente voltar no ano seguinte, não consegue mais voltar para a escola. As escolas alegam que as vagas são prioritárias para os alunos que conseguiram terminar o ano letivo, frequentando. Quando as famílias tentam fazer nova matrícula, o nome do adolescente é colocado numa lista de espera, mas essa a chamada nunca acontece (Depoimento da coordenadora pedagógica).

O envolvimento com a prática de atos infracionais, como tráfico de drogas e roubos, são também apontados como motivadores para o afastamento do adolescente da escola. O adolescente tem sua rotina alterada, passa a viver na ilegalidade, fugindo das abordagens policiais, “trabalhando” nos horários de aula, muitas vezes fica exposto à ameaças por brigas de gangues rivais, entre outros motivos. Do mesmo modo, o uso indevido de drogas, é um fator preponderante no afastamento do adolescente da escola. Nos relatórios sociais foi possível observar que muitos adolescentes iniciaram o uso de drogas ainda na infância. Muitas vezes, os efeitos das drogas, principalmente da maconha (uso mais comum) acabam por

prejudicar a aprendizagem, e após reprovações, abandonos o aluno acaba por se evadir da escola.

O envolvimento em conflitos na escola com os profissionais e outros alunos, segundo os relatórios são também causadores da evasão escolar dos adolescentes. Frases como: “fui expulso da escola”, “o diretor me mandou procurar outra escola” é comum nas falas dos adolescentes. Por vezes, são apontados como protagonistas nas situações de violência escolar, e quando essas informações chegam até a escola, ou se percebe a mudança de comportamento do aluno, como andar com “amigos do crime”, os conflitos se intensificam. Muitas escolas queixam da ausência dos pais no acompanhamento dos filhos e que não exercem a autoridade necessária.

É certo que a evasão escolar não se trata de uma condição peculiar do adolescente em conflito com a lei. Primeiramente precisamos levar em consideração que nem sempre a evasão pode estar associada à prática de atos infracionais. Muitos adolescentes já estavam evadidos da escola, há anos, quando vieram a praticar atos infracionais. Outros são apreendidos, por vezes seguidas e liberados, mas não cortam o vínculo com a escola. Apesar disso, em suas pesquisas na cidade de Maringá, sobre a inclusão dos adolescentes em conflito com a lei, Zanella (2010) constatou que:

Esses adolescentes não são bem vindos à escola antes, durante e posterior ao cumprimento da medida socioeducativa, mesmo sendo a educação um direito estabelecido pelas normativas nacionais e internacionais. Dessa forma, quando a escola é procurada para reinserir em seu Sistema de Ensino o aluno autor de ato infracional, a primeira alegação é a de que não possui vagas; com a insistência, alegam atuar em defesa dos direitos dos demais alunos, “que possuem direito a estudar com tranquilidade”. Não obstante, retomam-se as situações e atos de indisciplinas ocasionados pelo adolescente, apresentam-se os livros de registros de atos disciplinares cometidos e desvelam-se preconceitos, falas que reafirmam não ser o adolescente bem-vindo à escola (ZANELLA, 2010, p.14)

No entanto, a evasão escolar se trata de uma questão mobilizadora nas políticas públicas do estado do Paraná. Em decorrência disso, foi criado em 2005 o *PROGRAMA DE MOBILIZAÇÃO PARA INCLUSÃO ESCOLAR E A VALORIZAÇÃO DA VIDA*, apresentado com o título FICA COMIGO. A principal meta deste programa era o combate a evasão escolar, com vistas a garantir o acesso à

escola dos educandos, cuja responsabilidade, segundo o próprio documento de lançamento do programa era “do Estado, da família, do Ministério Público, dos Agentes de Saúde, dos integrantes das Secretarias Municipais, dos Conselhos Comunitários, dos Conselhos de Direitos e Tutelares, dos demais órgãos oficiais, não oficiais e, enfim, de toda a sociedade civil” (SEED, 2009, p.6).

Quando criado o programa tinha como objetivo:

- Promover a inserção no sistema educacional (Rede Estadual de Educação Básica do Paraná) das crianças e dos adolescentes que tenham sido excluídos, por evasão ou por não acesso à escola.
- Criar uma rede de enfrentamento à evasão e exclusão escolar.
- Esta rede, por sua vez, implica na aproximação dos órgãos oficiais que podem e devem ser buscados pela escola no sentido de oferecer o suporte necessário para mediar a prevenção da evasão, localização do aluno ausente e mediação de ações, para o retorno e permanência do aluno na escola (SEED, 2009, p.6)

A SEED seria a responsável por mediar o contato com as Secretarias do Estado, Ministério Público e Patrulha Escolar, no sentido de instrumentalizar as escolas sobre as ações que competiam a cada segmento e que poderiam ser buscadas por ela, uma vez esgotadas as suas possibilidades de retorno e permanência do aluno.

Naquele momento se entendia a necessidade também no enfrentamento aos principais motivos da evasão, que poderiam estar situados em fatores para além dos pedagógicos (violência contra a criança e o adolescente, drogadição, trabalho infantil ou outros), os quais deviam ser comunicados e acompanhados por órgãos competentes.

Para a instrumentalização do Programa foi criada a “FICA” (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente). Tal instrumento teve e tem como objetivo acompanhar os casos de evasão de todos os alunos a partir do momento em que apresentem ausência de 5 dias consecutivos e 7 dias alternados. O público alvo deste programa era formado por todos os alunos da educação básica, até os 18 anos incompletos. Essa ficha deveria ser preenchida pela escola, constando todas as ações realizadas pela equipe, e quando esgotados os caminhos, enviada ao Conselho Tutelar que na ausência de soluções que reconduzissem o aluno a escola, deveria comunicar o Ministério Público.

O desafio era grande, tanto que em 2009 o programa foi novamente revisto, atualizado e ampliado pelo governo estadual. Neste segundo momento, a FICA também serviu para que fosse realizado um diagnóstico da situação da evasão no Estado. Por meio das fichas, se foi possível analisar os principais motivos causadores da evasão, o que possibilitou o “acompanhamento e a mediação na busca de órgãos competentes que possam dar suporte às escolas” (SEED, 2009, p.7).

Não diferente dos dados do CENSE, segundo as fichas do FICA em 2008, 75% dos evadidos eram do ensino fundamental, sendo 35% no 6º ano, 30% no 7º ano, 25% no 8º ano e 10% no 9º. Sobre os motivos da evasão escolar, chama a atenção que 51,3% das evasões aconteceram por motivos pedagógicos (defasagem idade/série, indisciplina, repetência, falta de interesse/desmotivação), ao passo que apenas 1,9% por envolvimento em atos infracionais e 2,4% por uso de drogas. Os casos enviados através do FICA, foram 34% resolvidos pela escola, 17% pelo conselho tutelar, 3% pelo Ministério Público, e 48% dos casos não foram resolvidos.

Diante desse diagnóstico os objetivos do programa foram ampliados e especificamente devem:

- Criar mecanismos de controle da evasão nas escolas estaduais do Paraná;
- realizar levantamento do número de crianças e adolescentes sem acesso à rede de ensino;
- realizar estudos, debates e ações conjuntas entre profissionais da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, representantes da Educação dos Sistemas Municipais, Conselhos Tutelares, Ministério Público, escritórios regionais de assistência social, instituições de Ensino Superior, pais, alunos e comunidade em geral, despertando a responsabilidade de cada segmento na inclusão e permanência das crianças e dos adolescentes no sistema educacional;
- instrumentalizar os profissionais das escolas estaduais do Paraná em relação à criação e manutenção da rede de enfrentamento à evasão e exclusão escolar;
- mapear as causas da exclusão e evasão escolar, definindo as ações de acordo com as características das diferentes regiões do Estado do Paraná (SEED, 2009, p.12).

Na prática o FICA deve ser preenchido a partir dos seguintes passos:

O professor comunica à Equipe da escola, que o aluno está faltando às aulas. O pedagogo irá investigar junto ao aluno e aos seus responsáveis sobre o

motivo da ausência, e adotar procedimentos que possibilitem o retorno do aluno para a escola. Na falta de contato, ou na negativa do aluno de voltar para a escola, o fato deve ser comunicado à direção da Escola. Caso o aluno retorne, as informações são devidamente registradas e a ficha do FICA é arquivada na escola.

O diretor da escola é responsável por encaminhar a FICA para o Conselho Tutelar, quando o aluno está em falta por 7 dias alternados, ou 5 dias consecutivos. Se no prazo de 10 dias, o Conselho Tutelar não der um retorno para a escola, a direção deve encaminhar um ofício imediatamente para o Ministério Público, relatando o caso.

Quanto ao Conselho Tutelar deve buscar, no prazo máximo de 10 dias, fazer com que o aluno retorne às aulas, aplicando-lhe a medida protetiva prevista no art. 101, III, do ECA (frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental). Paralelamente, irá colher dos pais ou responsável, o compromisso de acompanhamento de frequência e aproveitamento escolar do aluno, aplicando-lhes as medidas previstas no art. 129, V e VII, do ECA.

As causas da evasão devem ser apuradas, e se necessário a família encaminhada para Programas de Apoio e Orientação (art. 129, I e IV, do ECA), verificando a eventual necessidade da aplicação de medida de caráter protetivo ou preventivo, previstos no art.101 e art.129 do ECA, com os encaminhamentos e requisições de serviços públicos que se fizerem necessários. Caso o Conselho Tutelar não obtenha êxito: (ou seja, em não retornando o aluno à escola), encaminha o caso também ao Ministério Público, e informa a escola por escrito sobre os procedimentos tomados, para que assim, evite que a Direção da escola, tenha que contatar o Ministério Público.

O Ministério Público, de posse da ficha FICA, busca, no prazo de 10 dias, o retorno do aluno à escola, ouvindo formalmente os pais ou responsáveis e o aluno sobre o motivo da evasão, alertando-os das consequências do não retorno à escola. Caso não obtenha êxito, registra eventual propositura de ação em face dos pais ou responsáveis (ECA, artigo 249 e /ou Código Penal, artigo 246), comunica o fato ao Conselho Tutelar e à escola. Neste caso, o Poder Judiciário coopera com o Ministério Público, fazendo expedir e cumprir, com a urgência devida, as notificações ao aluno e seus responsáveis legais, buscando viabilizar o retorno do estudante ao sistema educacional, dando prioridade à tramitação e julgamento dos procedimentos originados da ficha.

Finalmente, esgotados todos os procedimentos, a escola que recebe as informações do Conselho Tutelar e do Ministério Público, comunica ao NRE do município, que deverá encaminhar à SEED os dados fornecidos pelas escolas. Todos os dados da FICA são totalizados pela SEED, que tem a incumbência de dar tratamento às informações e implementar medidas destinadas a corrigir possíveis distorções, bem como a elaboração de políticas públicas que permitam enfrentar as causas da evasão. Também os dados sobre os motivos da ausência dos alunos na escola deverão ser consolidados em forma de relatório, pelo pedagogo da escola, e encaminhados aos Conselhos Municipais e Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Educação e da Assistência Social, para subsidiar a elaboração das políticas públicas.

Em Londrina, por ano, apenas pelo CENSE I passam em média 600 adolescentes conforme os dados estatísticos, e dentre estes a maioria, hoje, mais de 70% evadidos do sistema escolar, principalmente, entre os anos de 2009 a 2012, período de execução do Programa FICA. Os dados de evasão revelam que junto a estes educandos, o FICA, quando aplicado, não obteve o êxito esperado.

Além disso, o FICA é um programa para ser aplicado imediatamente após a evasão do educando, seja ele autor de ato infracional, ou não. A partir do momento que no Sistema Escolar (SERE WEB), a situação escolar do aluno é de não frequência ou abandono, o mesmo deixa de ser público alvo do programa, uma vez que não faz parte de nenhuma instituição escolar. É neste sentido que a coordenadora afirma que na maioria dos casos, o adolescente, só passa a ser visto novamente como população escolarizável quando vem a infracionar, e passa a ser atendido por um programa socioeducativo. Em decorrência disto, o Estado deve ser desafiado a buscar medidas efetivas para garantir a esse educando, o acesso à escola.

Primeiramente, o acesso depende de uma garantia de vaga. Para tanto, a Lei nº 9394/96 (LDB), é clara ao afirmar no artigo 2º que deve haver “II – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, isso isenta o adolescente em conflito com a lei, de ter seu acesso à escola negado, pelo fato de ter praticado um ato infracional.

Lembrando que são, em sua maioria educandos com defasagem idade/série, e segundo a coordenadora, também de conteúdos. A LDB/1996, no artigo 4º prevê:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996)

No processo de inclusão de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, alguns critérios devem ser considerados: idade, defasagem idade/série/conteúdo, oferta de vagas próximas a residência do educando, ou possibilidade de traslado até a escola, dificuldades de aprendizagem, capacidade de adaptação a EJA ou Ensino Regular, histórico de ameaças ou riscos de morte na região de origem, entre outros. Para melhor entendermos a dinâmica no atendimento destes educandos, cabe aqui fazer um parêntese sobre como se dá a escolarização durante a privação de liberdade, no caso a internação provisória, para entendermos o trabalho que antecede a ida do educando para o cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto.

A escolarização dentro dos CENSES é de responsabilidade dos CEEBJAS, por meio do PROEDUSE, que conforme já dito anteriormente se trata de um programa baseado na metodologia da EJA. Quando o adolescente chega ao CENSE, ainda na recepção são levantados dados em relação à situação escolar do educando, a partir do Sistema SERE (ensino regular) e SEJA (EJA), ambos disponíveis no portal da Secretaria de Estado da Educação (SEED). No caso do CENSE Londrina I, ao constatar a situação escolar do adolescente, geralmente se chega às seguintes medidas, conforme a coordenadora:

Quando o aluno é matriculado na EJA, são entregues, aos professores, as fichas individuais das disciplinas em que já eram matriculados, além de novas matrículas, no final da internação provisória. Quando seja do CEEBJA Londrina a carga horária é lançada no Sistema e a pasta encaminhada, ou se for de outra escola de EJA as fichas são encaminhadas para lançamento da carga horária. Quando vêm de outros CEEBJAS entramos em contato com a escola, ainda no início da Internação para que não seja lançada a desistência do educando no período que estiver no CENSE (Depoimento da coordenadora pedagógica).

Se o aluno encontra-se evadido do ensino regular há muito tempo, é realizado um estudo quanto à possibilidade de inserção na EJA, quando são considerados critérios de idade, carga horária a ser cursada, e o tempo de conclusão na EJA, disponibilidade de vagas na região de origem do adolescente. Se após essas averiguações, o adolescente e os responsáveis consentirem é realizada a matrícula ainda no CENSE I, em quatro disciplinas, para que seja aproveitada a carga horária cumprida no período de Internação Provisória.

Quanto aos alunos oriundos do ensino regular (6º ao 9º anos e Ensino Médio), segundo a Coordenadora, “se o aluno possui matrícula quando é apreendido, entramos em contato com escola de origem e com o NRE de Londrina. Tentamos garantir que ele continue na escola”. Os encaminhamentos não são padronizados, “algumas escolas optam por encaminhar o planejamento do bimestre/semestre, atividades e provas, outras aceitam que o CENSE encaminhe um relatório das atividades desenvolvidas no CENSE para abonar as faltas, ou até mesmo contribuir com as notas”.

Quando averiguado que o aluno não possui matrícula, porém ainda é público do ensino regular a Coordenadora refere que:

Os não matriculados entram no que chamamos de inclusão. Neste caso a gente entra em contato com o NRE de Londrina, ou por intermédio do Poder Judiciário, o Serviço de Pedagogia do CENSE busca uma vaga na rede pública de ensino para o educando, ao mesmo tempo em que os professores realizam um trabalho de recuperação de conteúdos e de reaproximação dos educandos evadidos do universo escolar (Depoimento da coordenadora pedagógica).

Em relação aos alunos que ainda não concluíram a Fase I do Ensino Fundamental, segundo a coordenadora, “àqueles que possuem os conteúdos apropriados ou alcançam um bom rendimento no Cense, é aplicado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, um exame de equivalência para garantir o acesso do educando à Fase II”. Caso o aluno ainda necessite continuar na Fase I, o Serviço de Pedagogia do CENSE também busca uma vaga na escola, porém por intermédio da Secretaria Municipal de Educação.

Observamos que apesar da busca por encaminhamentos e estratégias para inclusão dos adolescentes oriundos do CENSE Londrina I, em parceria com o NRE de Londrina, Ministério Público e Poder Judiciário, não há uma

formalidade neste processo, nem controle de sua efetivação. Os caminhos legais e o acompanhamento do desenvolvimento desses adolescentes na escola, bem como as informações sobre a efetivação da matrícula ainda não está padronizado.

Cabe ressaltar que estes procedimentos são adotados no caso do adolescente passar pela internação provisória. No entanto, muitos deles são apreendidos e quando apresentados ao Ministério Público, recebem a Remissão (absolvidos), porém com aplicação de Medida Socioeducativa ou protetiva (LA e PSC, Tratamento de Drogadição e Matrícula em estabelecimento educacional).

Neste caso o adolescente, que também se encontra em situação de evasão, deve ser encaminhado para a escola, por meio das instituições responsáveis pela execução da medida socioeducativa. Quando passa pela internação provisória, inicia-se o trabalho pedagógico com o adolescente, com vistas a reaproximá-lo do universo escolar. Quanto ao que não passa isto coloca a rede de serviços voltada para a inclusão deste adolescente, diante de um desafio ainda maior, pois podem vir a enfrentar a resistência do aluno, por todos os motivos já relatados que causaram a evasão do mesmo.

Quanto a esta questão, a Promotoria da Vara da Infância e Juventude relata que a inclusão dos adolescentes em Londrina, tem suscitado o interesse e a busca por se equacionar o problema, não apenas da rede de serviços, mas também de membros da sociedade civil. Um estudo realizado pelo Fórum Desenvolve Londrina, constatou que o número de adolescentes que pratica atos infracionais, tem aumentado no município. Em decorrência disto, firmou-se em 2012 uma parceria entre a Rede de Serviços já atuante (NRE, CREAMS II, CENSES e Secretaria Municipal de Educação, CMDCA, Conselho Tutelar e Ministério Público) com um grupo de integrantes da OAB-Londrina, que integram a Comissão de Direitos Humanos daquela instituição.

O trabalho desenvolvido pelo Fórum Desenvolve Londrina, resultou na organização de um Núcleo de Ações Integradas de Atenção ao Adolescente em Conflito com a lei. Em síntese, este Núcleo teria por objetivo promover ações integradas envolvendo as políticas públicas, serviços não governamentais e sociedade civil, priorizando educação, profissionalização e trabalho, através de atividades que atendam as especificidades do adolescente em conflito com a lei, assim como fortalecimento da família, visando à redução do ato infracional e sua reincidência.

Atualmente participam ativamente do Núcleo os programas socioeducativos CENSE I e II de Londrina, unidades de internação provisória e Internação; CREAS II, medidas de PSC e LA; Núcleo Regional de Ensino de Londrina; Secretaria Municipal da Educação, professores representantes do Departamento de Serviço Social da UEL, e advogado membros da Comissão de Direitos Humanos da OAB-Londrina. Os encontros do grupo de trabalho são semanais.

A Promotoria enfatiza que após a promulgação do SINASE, neste ano de 2012, a questão da profissionalização dos adolescentes em conflito com a Lei foi colocada como responsabilidade do Sistema “S”, SENAI, SENAC, SENAR e SENAT.

Estes órgãos que recebem o financiamento do governo federal deveriam promover a inclusão dos adolescentes em cursos profissionalizantes. Contudo, “na prática isso não vem sendo efetivado, pois os adolescentes não possuem o requisito de escolaridade exigido pelos cursos”. Para acompanhar os cursos o adolescente deveria ter no mínimo o 9º ano completo, pois se faz necessário que ele domine conteúdos inerentes a esta série. Entretanto, os dados apontam que a maioria dos educandos não concluíram o 6º e 7º ano, e ainda possuem defasagem de conteúdos.

Este seria o principal fator que deu origem à parceria acima citada. A partir de um estudo realizado pelo CREAS II, ficou comprovado que um dos grandes problemas para a inclusão dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em Londrina está no fato de que os adolescentes têm sido encaminhados para a modalidade de jovens e adultos (EJA), sem ao menos possuírem perfil para tal. Diante disso, por falta de adaptação acabam por não frequentar as aulas, culminando numa segunda evasão. Também a EJA em Londrina não possui vagas suficientes para atender a grande demanda de adolescentes que estão migrando para esta modalidade, sejam em conflito com a lei ou não.

Por outro lado, o ensino regular também não tem se constituído uma modalidade acolhedora para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, pois a maioria possui séria defasagem idade/série. Segundo a Promotoria, os adolescentes relatam que “não se sentem a vontade em frequentar as salas de aula com crianças bem mais novas assim como não se adaptam à EJA que foi criada para os adultos”. Não apenas pela questão da idade, mas, os

adolescentes enfrentam a questão da falta de perspectivas quanto ao término do ensino fundamental e médio. A Promotoria enfatiza que “os adolescentes dizem que precisam trabalhar, principalmente, os que têm mais de 15 anos, o trabalho é a prioridade”. A necessidade de ganhos financeiros é o que move os jovens, rumo à criminalidade, e se constitui, portanto uma questão relevante para a vida deles. No trabalho junto a estes adolescentes, por vezes os profissionais se sentem impotentes, diante da oferta financeira da atividade ilícita. No trato com o adolescente, o profissional é confrontado a apresentar uma forma diferente ou lícita que garanta determinadas coisas que o adolescente necessita. No entanto, as perspectivas são muito aquém diante do imediatismo. O adolescente quer respostas em curto prazo. Quando permanecem apreendidos, querem soluções rápidas para logo após a liberação do CENSE. Neste momento, pode parecer que os mesmos exigem coisas grandiosas, entretanto trata-se do anseio pelo trabalho, a vaga na escola, o curso profissionalizante, entre outros. Também a Promotoria tem a percepção de que a sociedade em geral, não reconhece no adolescente pobre, que se constitui a maioria dos adolescentes em conflito com a lei, o direito de “sonhar”, ou de querer possuir um ganho condizente aos seus desejos de consumo (roupas de marca, celulares, lazer, etc.).

Conforme dito anteriormente, os atos infracionais de maior incidência estão relacionados a roubo e tráfico, o que demonstra a necessidade de ações conjuntas envolvendo outras políticas setoriais, em especial, educação, saúde, profissionalização, cultura, esporte, lazer, bem como os órgãos de segurança pública. Entendemos também que a efetividade das ações desenvolvidas depende de um aprofundamento dos estudos sobre a relação adolescência, violência, risco social, consumo e a prática do ato infracional.

Talvez a percepção da diferença entre o *viver* e *sobreviver* e as escolhas daí subsequentes de como “agir a vida” constitua justamente o divisor de águas entre aqueles que se lançam nos negócios e nas ilusões do tráfico, com seus riscos e consequências, e o restante da juventude pobre das classes trabalhadoras, empenhada em obter êxito pessoal, apegada a *importância de ser honesto*. Sem dúvida alguma *qualidade de vida* aí é objeto de polemica: para os primeiros, algo relacionado à rapidez de acesso, em *quantidade*, a bens considerados valiosos (armas, carros, roupas, jóias, tecnologia em geral de última geração etc.) e à sua *exibição*, detonando poder e privilégio, pouco importando a fugacidade da vida por dentro desse projeto; ou da posse de bens: “vêm fácil, vão mais

fácil ainda” (podendo ser usurpados pela polícia, membros do bando, inimigos etc.). Os últimos, por sua vez, preferem o caminho mais *longo*, e por vezes, penoso – caminho da *sujeição*, segundo Foucault -, da batalha pelo *primeiro emprego*; da compra de bens considerados também *valiosos* e objetos do desejo de consumo (celulares, dvds, roupas, carros, casa etc.) pelo *sistema a prazo* ou por mil estratégias de trocas de favores entre familiares e amigos. [...] Têm a dimensão do significado da luta pela sobrevivência dos seus familiares, os esforços coletivos empreendidos e retribuem com lealdade, realizando investimentos nos *projetos de vida* – casamento, educação, trabalho, religião ou moralidade – alimentados pelo grupo familiar (SALES, 2007, p. 210).

Fica evidente que por dentro e por fora da ordem, na *criminalidade* ou na *vida honesta*, usando termos do senso comum, vê-se, o quanto os adolescentes e jovens, principalmente, estão rendidos e sujeitos, em suas formas de pensar, sentir e agir, à estrutura social dominante e à massificação, circulando ao redor, e/ou, como no caso dos adolescentes em conflito com a lei, mergulhados na barbárie, enquanto resultados de uma sociedade regida pela lógica capitalista do consumo. A Promotoria também faz uma crítica de que:

Existe uma visão equivocada, por parte da população em geral, sobre o atendimento do infrator, adulto ou adolescente, de que isto seria de total responsabilidade do Estado. Com isso as políticas públicas são inviabilizadas, como por exemplo, a inserção profissional. Quando se trata de oferecer trabalho para aqueles que transgrediram há uma negativa da oportunidade. Mesmo que o adolescente não tenha uma ficha de antecedentes criminais, como no caso do adulto, apenas a informação de que se trata de uma pessoa que cometeu algum ato, já é justificativa para que as empresas neguem uma oportunidade de trabalho (Depoimento da promotoria da justiça).

A Promotoria considera que no âmbito das políticas públicas, houve um avanço na visão acerca da importância da inserção social do adolescente, porém a questão da profissionalização e da escolarização ainda são os maiores desafios. No que se refere ao acesso à escola, a Promotoria considera que os adolescentes encontram-se num “limbo”, ou seja, a estrutura ofertada pelo sistema escolar não atende a especificidade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Constata-se que ir para um 6º ano com a idade de 15 anos, para estudar numa sala com crianças de 11 anos, tem sido inviável, ao passo que se encaminhado para a modalidade EJA o adolescente também se sente deslocado e

não adaptado, pois se trata de uma política educacional, direcionada ao adulto trabalhador. A EJA pressupõe uma autonomia que o adolescente ainda não detém. O trabalho dentro dos CENSES, na modalidade EJA tem sido viável, no entanto, a realidade fora da internação é muito distinta, pois não há vagas e/ou escolas suficientes para atender essa demanda. O público da EJA é formado por pessoas mais velhas, diferente das turmas de EJA na unidade que só conta com adolescentes, com experiências parecidas de vida. Esta mesma questão é apresentada pela coordenadora do CENSE, porém ela também enfatiza que, além disso, cada unidade (CENSE) atua de uma maneira diferenciada. Partindo do princípio de que dentro da unidade funciona uma APED do CEEBJA, os alunos geralmente são matriculados nesta modalidade (EJA) nos Centros de Socioeducação. Com isso, após a liberação do adolescente não há uma continuidade no processo, pois nem sempre se tem a garantia de que haverá uma escola de EJA que oferte, naquele momento, exatamente as disciplinas que o educando estava cursando dentro do CENSE.

Fernandes (2010) refere que o aumento do atendimento de adolescentes na EJA é um fenômeno da década de 1990, resultante de uma série de fatores pedagógicos, políticos e estruturais. Isso pode ser associado a dois contextos: a legislação, pela questão da idade mínima de 15 anos, para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, e também o que a autora classifica como fator social e pedagógico.

O fator social e pedagógico, diz respeito às diversas justificativas que vão desde as questões do fracasso escolar, até as transferências decorrentes de situações de indisciplina, quando a EJA é vista como um espaço mais adequado para receber esses educandos. Outro fator a ser considerado é o “desinteresse” que esses adolescentes demonstram ter da escola, e mais tarde, por pressões do mundo do trabalho, de ordem judicial, entre outras, acabam procurando a EJA, a fim de concluir sua escolarização básica.

O ingresso de adolescentes na EJA, apenas pela falta de políticas de inclusão dos evadidos dentro do próprio ensino regular, pode se constituir um retrocesso, uma vez que esta deixa de priorizar somente o acesso e a continuidade aos estudos daqueles/as que não o tiveram na idade própria, como prevê a LDB 9394/96, e passa a “abrigar” aqueles/as cujo desempenho escolar não é satisfatório. Fato, entre outros, que determina um processo de que tem sido denominado

'juvenilização da EJA' e que tem despertado o interesse a respeito dos direitos dos adolescentes que ingressando na EJA - em especial no noturno - podem estar mais sujeitos à violações dos seus direitos humanos.

Muitos fatores vêm contribuindo para que esse fenômeno de juvenilização venha a se tornar uma categoria permanente na EJA. As deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos (como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio) e a necessidade do emprego, contribuem para a migração dos jovens à EJA. [...] Para Rummert (2007), tal dispositivo expulsou da escola regular diurna – Ensino Fundamental – os jovens com idade a partir de 14 anos, evidenciando a ênfase atribuída à certificação em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico tecnológico. Muitas pesquisas têm evidenciado que os jovens e adultos têm sido vistos sob o enfoque das carências escolares, com trajetórias incompletas, condição que coaduna com a visão arraigada de lhes possibilitar uma nova oportunidade de escolarização por meio da EJA (CARVALHO, 2009, p.7805).

Fica evidente que a EJA não tem propiciado aos adolescentes o avanço necessário. Demoram ainda mais tempo para concluir o ensino fundamental, pois muitas vezes é ofertada apenas matrícula em uma disciplina por vez, quando o aluno teria direito a ser matriculado em até quatro. Muitas vezes esta oferta regulada de disciplina, não respeita apenas a falta de vagas, mas como uma estratégia de testar o aluno, para ver se o mesmo conseguirá permanecer na EJA. Carvalho (2009) observa que os jovens e adultos, dentro da escola de EJA, também são visualizados a partir do estereótipo de aluno-problema que, ao não se ajustar ao ensino regular, é, conseqüentemente, encaminhado a EJA. Assim, esta modalidade de ensino passa a receber todos aqueles que não conseguiram fazer seu percurso na escola regular, os quais acabam por se tornar vítimas do caráter pouco público do sistema escolar.

Zanella (2011, p.34) questiona o fato de não haver ainda para as unidades de “privação de liberdade uma proposta nacional condizente com a especificidade desse espaço e as que existem desconsideram o currículo elaborado para as escolas de ensino regular ficando desarticuladas e impossibilitando a real inserção escolar do adolescente posterior a sua progressão de medida”. A autora ainda salienta que:

[...] nos Centros de Socioeducação as equipes multidisciplinares alicerçam seu trabalho socioeducativo em concepções teóricas da psicologia e do serviço social, por serem essas as áreas com maior representatividade de profissionais da área técnica das instituições. Na área socioeducativa, há escassos documentos com enfoque pedagógico, sendo visível a aproximação do pedagogo com as linhas de estudo de outras áreas, distanciando-se inclusive da sua especialidade, como é o caso do Regimento Interno, da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), do próprio Projeto-Político Pedagógico (PPP) e do Manual de procedimentos, por exemplo (ZANELLA, 2011, p.34)

Zanella (2011) ainda analisa que a falta de um Projeto Político Pedagógico, nos Centros de Socioeducação resulta numa desorientação teórica na execução do trabalho. A visão da autora não é diferente do que aparece no depoimento da Coordenadora quando a mesma se reporta às consequências geradas pelo fato de não haver um alinhamento que se refere aos encaminhamentos legais de matrícula e aproveitamento de estudos, nos CENSEs, e não do trabalho docente em si, que:

Pelo contrário, a escolarização nesse espaço é feita de maneira personalizada. Costuma-se dizer que a modalidade de ensino é única e diferenciada, sendo a matrícula efetivada pela Educação de Jovens e Adultos. As turmas são multisseriadas, tendo o professor que preparar diferentes materiais para cada grupo de alunos. Quando se insere no Sistema, o adolescente questiona junto ao professor a permanência na escolarização e costuma negar-se a realizar as atividades. Em algumas situações, pergunta pelas “Questões”, que estava acostumado a responder nas disciplinas de Geografia, História, Ciências, Biologia etc., o que demonstra um modelo escolar já cristalizado. Nos Centros Educacionais, o Pedagogo que acompanha o fazer pedagógico certifica-se de que o ensinar está para além das questões de perguntas e respostas. O professor, por sua vez, logo percebe que o sujeito aprendente necessita de algo mais para que consiga superar suas dificuldades já existentes (ZANELLA, 2010, p.16)

Cabe lembrar que essa matrícula na EJA somente deveria ser efetivada a partir dos 15 anos para o ensino fundamental, e 18 anos para o ensino médio, conforme Resolução n. 03/10 Conselho Nacional de Educação e a Deliberação n. 06/10 Conselho Estadual de Educação do Paraná. Não obstante, segundo a coordenadora existe uma possibilidade oferecida pela SEED, que permite a abertura de um processo para efetivação da matrícula dos menores de 15 anos, uma vez que a entrada no CENSE acontece a partir dos 12 anos. Mas, na visão da

pedagoga isso fere o direito do educando, principalmente no que se refere ao acesso ao ensino de qualidade. O espaço da escola regular seria o mais condizente com o desenvolvimento do adolescente.

A prática docente, tanto para o aluno da EJA, quanto para o do ensino regular, dentro de uma unidade socioeducativa, conforme Zanella (2010) aponta, é diferenciada. O que realmente preocupa, é a materialização deste avanço, de maneira concreta, que garanta ao educando a conclusão de anos letivos e disciplinas.

Cabe destacar ainda que, durante a privação de liberdade, geralmente o adolescente gosta de estudar. Nessa fase, apresenta predisposição para retornar aos estudos, após a progressão de medida. Essa predisposição aparece com a superação das dificuldades anteriores, possibilitada por um atendimento escolar diferenciado, com apoio de educadores, técnicos e professores que, se necessário, atendem de forma individualizada e também personalizada. [...] O sucesso escolar durante a privação de liberdade torna-se uma ilusão quando o adolescente, ao tentar inserir-se na escola, não consegue nem ao menos viabilizar sua matrícula. Seja pela não adaptação às regras escolares, pelo sentimento de fracasso frente aos professores e colegas, pela “falta” de idade para se inserir na modalidade da Educação de Jovens e Adultos ou a “muita” idade, ocasionada pela defasagem idade-série, para se inserir no ensino regular diurno, o fato é que, não apenas as pesquisas de diversos estudiosos indicam por meio de estatísticas, mas também a prática do cotidiano demonstra, os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas seja em privação, restrição e/ou meio aberto encontram a cada dia maiores dificuldades para a inserção e permanência na comunidade escolar (ZANELLA, 2010, p.17)

Consideramos que, primeiramente, a inclusão destes adolescentes se trata de um desafio da escola regular. A migração para EJA seja por decisão institucional dos CENSEs, do judiciário e do ministério público, ou até mesmo por ações desenvolvidas pelos programas socioeducativos, escolas ou NRE, precisa ser realizada com cautela e responsabilidade, priorizando sempre o direito o educando. Essa responsabilidade deve ir além das obrigações jurídicas inerentes à medida socioeducativa (artigos 119, 120 e 124 do ECA), pois encarar a escolarização destes adolescentes apenas como uma prerrogativa legal, faz com que programas de internação, abram processos, matriculem os jovens na EJA, bem como diante das dificuldades os programas de meio aberto também:

[...] desconsiderem a falta de frequência escolar no cumprimento da medida socioeducativa, em especial, quando o próprio programa não consegue viabilizar a matrícula do adolescente. Esses entraves se dão, quase sempre, por parte da rede regular de ensino, sendo prática dos programas de medidas socioeducativas buscar na Promotoria Pública ou no Conselho Tutelar o apoio para obrigar às escolas a efetivarem a matrícula. Como raramente o adolescente consegue inserir-se na rede regular de ensino, a solução passa a ser, então, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (ZANELLA, 2011, p.17).

Se no cumprimento da medida socioeducativa há a obrigatoriedade da equipe responsável pelo programa, de garantir a inserção e o acompanhamento do educando na escola, se o adolescente faz parte da população escolarizável, cujo dever do estado é fazer sua busca e reinserção na escola, conforme o artigo 5º da LDB/96, a garantia de vagas ao adolescente na escola deve ser resultante de uma ação conjunta, que envolva um posicionamento firme e esclarecido do poder judiciário e do ministério público e, um alinhamento dos diversos atores da rede de serviços e proteção, lembrando que a escola faz parte desta rede, para assim, garantir a difusão da escolarização como um direito do adolescente. Zanella (2010) reconhece haver desinformação generalizada acerca do texto legal do Estatuto da Criança e do Adolescente, e que isso tem refletido na sala de aula, ao passo que nós acrescentamos também toda a escola, no que se refere à conduta de profissionais.

O ato infracional praticado pelo adolescente, do ponto de vista legal, não muda a sua condição de sujeito de direitos, e também não significa que aquele educando em específico irá ter uma conduta indisciplinada e/ou promover a violência no interior da escola. No entanto, a realidade tem sido de resistência, de estigmatização destes adolescentes nas escolas. A visão do adolescente em conflito com a lei enquanto representação de perigo para escola deve ser combatida e desmistificada. Para tanto, quando um adolescente, regularmente matriculado, recebe uma medida socioeducativa, o direito de estudar em hipótese alguma pode ser tirado. Pelo contrário, para este educando a escolarização deve caminhar em conjunto ao processo socioeducativo, com vistas à superação da condição de conflito com a lei.

Igualmente, quando um adolescente que se encontra numa situação de evasão procura uma escola para efetivar a matrícula, aparentemente as escolas ainda se sentem confortáveis para negar-lhe a vaga, ou até mesmo despedi-lo com sua família, como se não tivessem nenhuma responsabilidade sobre o processo.

“Cidadania também implica reconhecer direitos consagrados na legislação para a formação do aluno. Direitos que devem ser defendidos quando violados” (ZANELLA, 2010, p.19). Portanto, mesmo que aquele ex-aluno não faça mais parte daquela instituição, ou até mesmo nunca tenha feito apenas o fato do mesmo ir até a escola, já significa que o houve ali um flagrante de violação de direitos.

Não intencionamos aqui afirmar que o limite do número de alunos na sala de aula deve ser ultrapassado, e que a abertura de vaga naquela escola deva acontecer de forma arbitrária para se cumprir o direito daquele adolescente em específico, no entanto, ao adentrar a escola, entendemos que os profissionais que ali estão, devem estar preparados para realizar os encaminhamentos necessários, seja de efetivação da matrícula, ou nas orientações da família e do adolescente para busca da vaga.

Zanella (2010, p.17) pondera que “não há ainda nas escolas da rede pública de ensino uma compreensão sobre os papéis dos atores do Sistema de Garantia de Direitos e as ações que podem ser articuladas com a Rede de Proteção Social”. Por outro lado, a família, precisa ser responsabilizada e inserida no processo de inclusão dos adolescentes. A evasão, de alguma maneira foi consentida, pois assim como não houve a busca ativa deste adolescente, pelo Estado, até que veio a infracionar, houve uma acomodação dos pais em não lutarem por este direito. É claro, que muitas famílias, bem como os profissionais da escola, Conselho Tutelar, Ministério Público e até o Judiciário, por vezes não obtêm êxito diante da decisão do educando de evadir da escola.

Segundo a Promotoria, nos atendimentos dos adolescentes em conflito com a lei, quando o tema “escola” é abordado, fica claro que os adolescentes não veem a escola como prioridade para suas vidas, e o que mais impressiona, é que os adolescentes, em muitos casos reproduzem a cultura da própria família (pais). Muitos deles chegam a verbalizar que a “obrigatoriedade” do aluno frequentar a escola atrapalha, pois inviabiliza que o adolescente trabalhe.

Há pais que dizem que começaram a trabalhar muito cedo, e que os filhos deveriam seguir o mesmo caminho. São pessoas que não consideram a escola como algo primordial para a vida, e acabam convencendo os filhos disto. Quando a medida socioeducativa é aplicada o adolescente vê a escola apenas como uma obrigação. Neste caso os profissionais da rede de serviços são obrigados a convencer o adolescente e a família sobre a importância da escola para a vida (Depoimento da promotoria de justiça).

Entendemos que cabe ao estado do Paraná e aos municípios, por meio do Ministério Público e Poder Judiciário, Secretarias de Estado da Família e do Desenvolvimento Social (CENSES), da Educação (NRE), Secretaria Municipal de Educação e CREAS II, elaborarem estratégias de alcance em massa, de profissionais da educação e de familiares, no sentido de difundir o direito à educação, com vistas a informar e formar, mas também de responsabilização para o cumprimento. Para tanto, seria necessário como ponto de partida, o recenseamento deste educandos em cumprimento de medidas socioeducativas, e a chamada para justificarem situações de evasão e de faltas à escola.

Indicamos ser uma necessidade a formalização das estratégias de inclusão escolar dos adolescentes em conflito com a lei: Os CENSES, CREAS II, NRE, Secretaria Municipal de Educação, Ministério Público e Poder Judiciário, devem formar a linha de frente na construção de uma proposta que vise o aproveitamento dos estudos realizados nas Unidades, a efetivação da matrícula de acordo com o perfil do educando, sobretudo, mecanismos de acompanhamento destes educandos e da escola.

Quando um aluno está matriculado na escola regular, e vem a ser apreendido, não há uma formalização de como será feito o aproveitamento do que é estudado na privação de liberdade, ficando a mercê do contato do Serviço de Pedagogia da unidade com a Equipe Pedagógica da escola, para decidirem se haverá um aproveitamento, se no CENSE será dada continuidade aos conteúdos da escola, ou se a escola irá aproveitar o que for aplicado no CENSE. Entendemos que o NRE deveria mediar à construção de uma proposta juntamente com as escolas e CENSES.

Quanto aos encaminhamentos de matrícula dos evadidos, tanto a internação provisória, quanto a medida de internação se constituem um momento provisório na vida do adolescente. A escolarização na privação de liberdade deve ser pensada de forma que haja a possibilidade de continuidade do processo, quando voltar para sua região de origem. Algumas questões precisam ser consideradas: Se o adolescente for encaminhado para EJA dentro do CENSE, está sendo averiguada a existência de vaga perto de sua residência? Caso o aluno tenha que se locomover até uma escola distante, a família e/ou o adolescente possui condições financeiras para pagar por esse traslado, ou existem garantias por parte do poder público para este transporte? Haverá a possibilidade do educando continuar naquelas disciplinas

que está matriculado dentro do CENSE? Quanto ao ensino regular, ao buscar a vaga, foi dada preferência para as escolas mais próximas a residência do adolescente, ou averiguada se não existem situações de ameaças na escola ou nos seus arredores? A defasagem idade/série/conteúdo foi levada em conta quando da escolha da escola, turno, condições de atendimento e acompanhamento do aluno? Na efetivação da matrícula do educando, buscou-se traçar uma estratégia para este acompanhamento, onde esteja descrito o que caberá a cada integrante da Rede de Proteção e do Sistema de Garantia de Direitos, bem como da escola, família e educando?

Consideramos a essencialidade destas questões, e, principalmente, a formalização de estratégias, como uma política conjunta do município para garantia da escolarização dos adolescentes em conflito com a lei. Vale lembrar que as questões abordadas neste tópico, dizem respeito ao acesso do aluno à escola, ou seja, neste processo estão presentes, o aluno, a família e a rede de serviços. Nesta pesquisa ficou evidenciado que uma parte dos profissionais da rede de serviços e proteção já reconhece o papel da escolarização na vida destes adolescentes e a necessidade de um trabalho articulado e estratégico. Mas, o atendimento continua sendo fragmentado e pontual.

Por um lado temos a inserção no ensino regular, desconsiderando as especificidades do adolescente em conflito com a lei, cujo perfil exige um atendimento diferenciado, que considere a defasagem de idade, de série e de conteúdos, bem como as possibilidades de adaptação do aluno à turma, ao turno e a instituição, não tendo suas atividades de trabalho, de lazer, esporte e cultura, entre outras prejudicadas. Por outro lado, a EJA que tem em muitos casos sido considerada a possibilidade de garantia do direito à matrícula, sem, no entanto implicar num real acesso ao direito à educação, uma vez que a estrutura não é adequada para este público.

As possibilidades e soluções para o sistema, segundo a coordenadora, são indicadas nas falas dos próprios adolescentes. No cotidiano em sala de aula, dentro da unidade, eles reconhecem a importância do acolhimento e do estabelecimento de relações entre professores e educandos marcadas pela afetividade, mostram o quanto os conflitos nas relações interpessoais no ambiente escolar, quando não são mediados ou resolvidos, acabam por causar desgaste e tornam impossível a permanência do aluno na escola; relatam que se sentem

desvalorizados e julgados, pela situação socioeconômica, pelas dificuldades em aprender e não respeitados pelo que são.

Quando pensamos na situação da sala, segundo Leite (2008), ao educando não é possibilitado ter uma identificação correta de si mesmo. Primeiramente, devido ao grande número de educandos em sala de aula, é provável que passem despercebidos pelos professores, a não aqueles que se colocam nos casos extremos, uns por demonstrarem extraordinário intelecto, outros pelo total afastamento das regras impostas pela escola e professores. Aqueles que não se enquadram nesse quadro dos extremos, acabam por serem ignorados ou enquadrados entre figuras indistintas ou imprecisas.

Em outras palavras, poucos alunos conseguem ser percebidos, ou poucos conseguem identificar-se através do professor: deste não recebem, de volta, a própria imagem, a fim de que possam saber quem e como são. Esse processo não seria tão pernicioso, se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos, sem manifestar preferências ou antipatias. Mas todos os professores sabem que manter tal neutralidade é processo difícil, obtido a custo de muito esforço e muita autocrítica. Quase todos se deixam arrastar por preferências ou antipatias — e essa relação afetiva, geralmente inconsciente, marca os seus alunos. Quando temos “simpatia” por uma pessoa, tendemos a interpretar (LEITE, 2008, p.286).

Para a autora, tanto a simpatia quanto a antipatia são processos de interpretação e relação interpessoal, e favorecem o comportamento, e as atitudes pessoais conforme essa interpretação. Os comportamentos tendem a se acentuar, por meio deste processo, uma vez que a relação simpática, e por isso as relações amistosas, uma vez estabelecidas, se fortalecem. Igualmente, “a antipatia, se estabelecida numa situação de interação constante, tende a acentuar-se cada vez mais, até que as duas pessoas se afastem ou entrem em conflito direto” (LEITE, 2008, p.287).

A perspectiva é a da importância da interação entre professor-aluno no processo de ensino aprendizagem. Tais situações, no entanto, não são irreversíveis, ou seja, “é perfeitamente possível passar-se da amizade para a antipatia e até a inimizade, e vice-versa; de outro lado, parece que simpatia e antipatia não resultam de elementos cegos ou gratuitos, mas da percepção de

características efetivamente observadas nas pessoas, quando estas estão em interação” (LEITE, 2008, p.287)

Essas indicações parecem necessárias para a compreensão do que ocorre entre professor e aluno, numa sala de aula. Como já se disse antes, a grande maioria é ignorada, e são percebidos apenas os extremos; de um lado, aqueles que apresentam as qualidades mais admiradas pelo professor, de outro os que apresentam as qualidades mais rejeitadas. Também aqui estamos diante de um processo de interação, e as suas consequências se aproximam das apontadas para os casos de simpatia e antipatia. O aluno “aprovado” pelo professor tende a acentuar as características que o fizeram admirado, e por isso se torna cada vez mais admirado; o aluno rejeitado tende a apresentar as qualidades opostas às exibidas pelo professor, pois é difícil alguém identificar-se com quem rejeita (LEITE, 2008, p.288-289)

Se olharmos pela ótica da formalidade das relações interpessoais, percebemos que a relação professor-aluno não oferece novidade, inclusive podendo ser compreendida como uma relação fracamente estruturada e de pouca significação. No entanto, Leite (2008, p.289) pondera que “a sua importância reside no fato de o professor, dentro da sala de aula, atuar como o transmissor dos padrões de cultura, e ser o responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno”. Tanto que em alguns dos aspectos básicos da vida social, a escola se utiliza da auto-avaliação, principalmente em algumas cidades contemporâneas, onde se constitui o ponto de passagens entre a identificação da família e a identificação mais ampla do grupo social externo.

Mas, por outros aspectos, segunda a autora, a relação professor-aluno é despersonalizada, uma vez que o professor representa os padrões ideais da sociedade, e busca transmiti-los. Sob esse aspecto, o comportamento do professor é apenas a encarnação de um papel social, e por meio de suas ações procuram aproximar-se do padrão aceito. Em decorrência disto, mesmo que o professor não admire o estudo, sente-se impelido a transmitir o gosto pela vida intelectual, “mesmo quando mediocrementemente interessado pelas coisas nacionais, procure transmitir sentimentos patrióticos aos seus alunos” (LEITE, 2008, p.289). Por outro lado, quando desempenha um papel, a pessoa tende a produzir convicções sinceras e, dificilmente, pode se observar uma contradição entre a apresentação do papel e o que o professor sente efetivamente.

Contudo, a relação professor-aluno não se restringe a uma mera apresentação distinta de papéis. Quando vão para sala de aula, professor e alunos formam um grupo novo, que possuem uma dinâmica própria, e entre os mesmos são desenvolvidas, muitas vezes, intensas relações interpessoais. Isto torna o processo de percepção e avaliação de qualidades pessoais decisivos. Quando a qualidade é percebida corre o risco de se tornar mais acentuada, “ora, praticamente todos os indivíduos têm todas as qualidades, embora em proporções e estruturas diferentes”. Leite (2008) atribui à tendência intelectualista das escolas, da intensa valorização das qualidades de inteligência, que por sinal se ligam, também, a qualidades do conformismo social:

[...] embora os alunos sejam diferentes, são avaliados pelo mesmo padrão e são salientadas as qualidades, positivas ou negativas, com relação a essa dimensão do comportamento. Quanto aos alunos, são óbvias as consequências de tal deformação na maneira de valorizar. Os que têm, ou pelo menos, conseguem apresentar as qualidades supervalorizadas pela escola, tendem a acentuá-las, e podem efetivamente progredir nessa direção. A situação dos ‘outros’ é muito peculiar. Como não podem salientar-se as mesmas direções valorizadas, procuram naturalmente outras formas de exibicionismo, através das quais deixem de ser ignorados: a indisciplina, a excessiva docilidade, a hostilidade. Uma vez percebidas pelo professor, e pelos colegas, tais qualidades passam a ter uma autoacusação, e se acentuam por novas percepções e manifestações. No caso do bom, como no do mau aluno, forma-se um círculo vicioso, em que os bons são cada vez melhores, e os maus cada vez piores (LEITE, 2008, p. 290)

Leite (2008, p.290-291) não vê o processo de percepção do professor como arbitrário, e “o fato de muitos professores perceberem os mesmos alunos com bons ou maus indica que não se trata de apreciação inteiramente deformada por fatores pessoais (embora, em muitos casos específicos, tais fatores possam ser predominantes)”.

Não obstante, existem professores que obtêm rendimentos muito maiores, não apenas de um ou vários alunos, mas de todas ou quase todas as suas classes. Para Leite (2008), esses professores percebem e estimulam as qualidades positivas de seus alunos, de maneira que terminam por acentuá-las. Do mesmo modo, existem aqueles que, apesar de serem competentes em sua disciplina, se mostram incapazes de obter produção satisfatória.

Essa diferença poderia ser explicada como resultante de uma seleção perceptual específica: alguns tendem a observar e salientar os aspectos positivos, enquanto outros tendem a salientar os aspectos negativos das pessoas com que estão em contato. Essa disposição para ver um ou outro aspecto decorre, provavelmente, de diferenças profundas de personalidades, de que na maioria dos casos passam despercebidas à pessoa que as manifesta. Embora seja quase sempre impossível modificar a nossa maneira de ver as coisas e as pessoas, pelo menos devemos ser capazes de compreender as limitações das maneiras pessoais de perceber e avaliar (LEITE, 2008, p.291)

Esses pontos que podem configurar caminhos importantes a serem trilhados no enfrentamento das dificuldades presentes no contexto educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, parecem constituir-se em aspecto chave para favorecer a permanência dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas na escola. Neste sentido, o conteúdo ensinado deve estar relacionado ao cotidiano e às vivências desses adolescentes para que eles possam encontrar o sentido de ir à escola. Urge que o adolescente seja enxergado para além do aluno, abandonando a visão da adolescência na perspectiva da preocupação, do problema.

Essa dificuldade de enxergar o jovem que há para além do aluno pode fomentar uma ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e evidenciar empecilhos na construção da identificação dos alunos com a escola. Dessa forma, a visibilidade da juventude no espaço escolar e a transformação dos alunos em jovens alunos pode se configurar aspectos importantes ao se buscar a permanência de jovens, sejam eles em conflito com a lei ou não, no ambiente escolar.

Sobre este assunto, a Promotoria, ao falar da relação com as escolas, enfatiza que na maioria dos casos de encaminhamentos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, há uma resistência inicial no aceite do adolescente e, principalmente, do acolhimento. Isso decorre do estranhamento e da falta de capacidade que algumas escolas possuem para mediar conflitos. Algumas escolas demonstram estar mais bem preparadas para essa mediação e, por vezes, diante de situações complicadas, conseguem obter êxito.

No início do processo de inclusão, é necessário persistência. O aluno que já havia desistido da escola, e não contava mais com essa responsabilidade em sua rotina, precisa ser acolhido pelos professores e pela equipe pedagógica. A família deve acompanhar e monitorar este processo,

incentivando e auxiliando o adolescente. A parceria entre escola e programa socioeducativo deve ser planejada estrategicamente, com vistas a estabelecer um fluxo de trocas de informações e de intervenções.

Cabe aqui destacar que no processo de inclusão do adolescente na escola, deve haver uma junção e co-responsabilidade de todos os atores envolvidos. Citamos como principais, o adolescente, a família, a escola, o órgão intermediário (Judiciário e Promotoria, NRE, Secretaria Municipal de Educação) e o programa socioeducativo. Observamos que muitas vezes há um interesse do adolescente em retornar para a escola, mas no apoio que necessita da família encontra alguns entraves: em alguns casos a família não se dispõe realizar os encaminhamentos propostos. Em outros casos, não se trata de indisposição, porém de incapacidade de compreender as orientações; solicitar, buscar e levar documentos, dialogar com as instituições; acompanhar o adolescente até a escola, entre outros encaminhamentos.

Em determinados momentos, o adolescente e a família estão dispostos a trabalhar por este retorno, mas enfrentam a burocratização do sistema. Às instituições faltam recursos físicos e humanos que permitam a busca ativa do adolescente, acompanhamento e supervisão do desenvolvimento do adolescente na escola e das suas relações dentro da instituição. São comuns os casos em que o educando recebe a informação de que a vaga disponível fica a muitos quilômetros de distância da sua residência e, diante da falta de recursos para arcar com as despesas de transporte, nem chega a efetivar a matrícula.

Não podemos negar que em muitos casos, a família e os diversos atores da rede de serviços e de proteção realizam todos os encaminhamentos necessários, mas e apesar disso não há adesão mínima do educando. Antes mesmo de se entender o *porquê* da não adesão, se faz conhecer os *porquês* da evasão já ocorrida. Quando observamos os dados das taxas de abandonos e retenções, aliadas a evasão do adolescente da escola entendemos que a precariedade referente à questão educacional é evidente. Tais dados apontam a necessidade urgente de se pensar ações estratégicas referentes ao sistema de ensino ofertado para estes adolescentes, pois o mesmo está longe de atender as prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente: inserção, permanência e sucesso escolar.

A questão do querer do adolescente, por vezes, no processo socioeducativo se apresenta como o responsável por todo insucesso das ações

desenvolvidas para a inclusão escolar. No entanto, no trabalho como pedagoga algumas questões são perceptíveis: o adolescente, como sujeito histórico, traz consigo uma bagagem cultural de não valorização da escola. São raras as famílias em que os membros mais velhos, pais, tios e avós, frequentaram efetivamente a escola. É muito presente no discurso do adolescente a necessidade de parar de estudar para trabalhar, ao mesmo tempo em que fazem uma leitura da escola, como lugar de se tornar *alguém na vida*, ou seja, internalizaram bem a noção da escola proposta pela sociedade capitalista que tem por finalidade formar mão-de-obra. Quando se associam a grupos criminosos, o ir a escola perde ainda mais o sentido. Não há mais a perspectiva do trabalho na formalidade, e a escola perde a sua finalidade na vida do adolescente.

O desafio da inclusão escolar do adolescente está lançado. Para além das exigências legais, da escola como requisito para profissionalização, da escola como antídoto para ociosidade e a permanência no crime, entre outras finalidades que são outorgadas para a necessidade do adolescente voltar para a escola, esta, ainda continua sendo espaço de formação de um sujeito crítico, de socialização, lugar de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa ficou evidenciado que o debate acerca desta questão é extremamente complexo e obviamente não se esgotou. A educação como direito e o papel da escolarização no processo socioeducativo de adolescentes em situação de conflito com a lei, constituem, sobretudo, um desafio para as políticas públicas em Londrina.

A inclusão de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na escola pública configurou-se o problema central desta pesquisa, uma vez que o papel social da educação tem sido destacado, principalmente, da educação formal e /ou escolar, ocupando lugar de grande relevância na sociedade. A escola é apontada como um dos primeiros e mais importantes ambientes socializadores no qual somos inseridos desde a infância. A partir da universalização da educação escolar, é possível afirmar que quase a totalidade das crianças brasileiras já teve alguma experiência em contextos escolares. A educação é um processo que acontece a todo tempo nos mais diferentes contextos, se dá quase sempre por meio da troca, de maneira intencional ou não. Não se pode dizer que há uma só parte aprendendo neste processo. O aprendizado é mútuo.

Igualmente acontece com o adolescente em conflito com a lei, a maioria já teve algum tipo de inserção escolar, entretanto, por diversos fatores enfrentaram dificuldades no processo de escolarização. Nesta pesquisa foi constatado que em Londrina, são centenas de meninos e meninas que a cada ano, chegam ao sistema socioeducativo, em situação de evasão escolar, com um histórico de fracasso evidenciado nos dados de retenções e abandonos. Apenas em 2011 foram 70,9% de adolescentes fora da escola, sendo que a maioria não concluiu o 7º ano do ensino fundamental. Os dados também revelam que mais de 80% dos educandos já ficaram retidos e/ou abandonaram a escola por diversas vezes, antes de finalmente evadirem. Apenas 8,4% dos educandos conseguiram chegar ao ensino médio, o que indica que quanto maior a escolaridade, a probabilidade de envolvimento do adolescente em atos infracionais diminui. Ora os dados confirmam que a realidade escolar do adolescente em conflito com a lei é precária e necessita de rápida intervenção.

O ECA e o SINASE apontam a escolarização como um dos pilares que dariam sustentação ao processo socioeducativo, o que pressupõe que se trata

de uma política a ser trabalhada e construída enquanto pública. Ficou evidente nesta pesquisa que em Londrina, até agora têm sido adotadas medidas pontuais, criadas a fim de amenizar situações pontuais, dentro de uma estratégia de *caso a caso*. As entrevistas revelaram diferentes forças, CENSE e Ministério Público, por exemplo, lutando pela mesma questão, porém ainda isoladamente. Não há um alinhamento nas ações.

O SINASE prevê no artigo 8º, que obrigatoriamente no Plano de Atendimento Socioeducativo as ações nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte devem ser elaboradas de forma articulada. Já no artigo 82º determina 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.

Decorrido um ano da promulgação do SINASE, o sistema socioeducativo em Londrina ainda não possui uma política pública de escolarização para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Trata-se de uma medida protetiva que tem um papel central na formação e no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Os dados de retenções e abandonos revelam experiências escolares fracassadas, e indicam um quadro de violação desse direito que tem potencializado ainda mais a situação de risco e vulnerabilidade de crianças e adolescentes.

Entendemos que as instituições executoras das medidas protetivas deveriam trabalhar pela valorização da escola junto às famílias e adolescentes. Porém, antes disso se faz necessário o reconhecimento deste direito e da importância da escolarização por parte dos atores envolvidos na rede de serviços e proteção. Para que haja a efetiva inclusão destes adolescentes, algumas barreiras precisam ser derrubadas, entre elas o preconceito. Incluí-los, não é apenas deixar frequentar, mas, pensar uma política pública de escolarização que possibilite ao adolescente participar ativamente, opinar, interagir, se socializar e torna-se sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem. O pensar e o agir por uma educação inclusiva é contrário a ideia de exclusão e segregação que tem ocorrido com os encaminhamentos em massa destes adolescentes para a EJA.

À escola cabe trabalhar com as diversidades presentes em seu interior, entre elas o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Para tanto, urge conhecer e compreender a visão que a comunidade escolar tem sobre o

adolescente e buscar junto a ela alternativas de inclusão desses educandos. Entendemos que uma proposta de inclusão deve partir e ser construída no interior das instituições escolares, com a participação de professores, alunos, pedagogos entre outros. Os demais atores da rede de serviços e proteção devem agir de maneira articulada no sentido de dar suporte às instituições escolares, trabalhando em torno de um projeto de valorização da escola, que envolva o educando, a família e as demais políticas.

Pensar a escolarização do adolescente em conflito com a lei enquanto política pública é justificável, primeiramente, porque até o presente momento, esta pesquisa identificou apenas um programa de escolarização no Paraná, o PROEDUSE, que é voltado para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. É importante salientar que tal programa não prevê uma articulação com a escola regular, pois se trata de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs) da EJA. Em segundo lugar, entendemos que a educação escolar destes adolescentes deve ser pautada no tripé – acesso, permanência e sucesso – e, para tanto deve considerar diversos fatores, entre eles, a idade, o nível de escolaridade, as condições de aprendizagem – dificuldades e potencialidades – e, as questões familiares, socioeconômicas e culturais do adolescente.

Numa perspectiva mais ampla de política pública, fica claro que já houve por parte da rede de serviços o reconhecimento de que a escola não está de fato preparada para atender o adolescente que cumpre medida socioeducativa, que o adolescente não está preparado e nem disposto a voltar para aquele modelo que estava posto. Ora, se houve a exclusão, significa que tanto para o aluno, quanto para a escola, a presença do mesmo dentro da escola não era considerada necessária e interessante. Porém o reconhecimento não é suficiente. Até o presente momento, as ações executadas foram decorrentes da busca por profissionais de diferentes áreas cumprirem o que determina a lei. Neste processo, por vezes, surgem conflitos ainda maiores, pois a escola continua com suas limitações, bem como as outras instituições ou serviços, o adolescente e a família.

Surge então a seguinte questão: como defender uma política pública de escolarização para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, se este não é o desejo da própria escola que configura a base, assim como não é visto como prioridade para o aluno e nem para a família, por questões culturais e socioeconômicas? Ora, uma política pública de escolarização não pode nascer do

movimento de determinados profissionais e áreas. Num contexto mais amplo, contamos com limite da lei, o ECA e o SINASE. Porém a materialização da inclusão destes adolescentes na escola depende de um contexto local protetivo, da defesa de direitos, da conscientização dos adolescentes e das famílias, da responsabilização das instituições e organizações.

Por fim, ficou evidenciado ao longo da pesquisa, que o município de Londrina já iniciou um processo que visa a construção de uma política pública de escolarização para estes adolescentes, que de início foi provocada por uma parte da rede de serviços. No entanto, a não participação efetiva da escola, representada pelos pedagogos, professores, alunos, comunidade, entre outros, pode se configurar ainda um obstáculo a ser transposto. Para tanto, faz-se necessário entender como se daria tal processo, uma vez que a escola tem protagonizado, conforme constatou-se na pesquisa, ações que levam a exclusão destes educandos, por meio do fracasso, da discriminação e estigmatização do adolescente em conflito com a lei. Este seria um tema a ser aprofundado, a partir desta pesquisa, tendo como alvo de investigação e análise a própria escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, S. BORDINI, E. B. T. LIMA, Renato Sérgio de. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**. 1999, v.13, n.4, pp. 62-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88391999000400007&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 de mar. de 2011.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p.163-178.
- ALENCAR, M. M. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M. A; MATOS, M. C. e LEAL, M. (org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. Cortez, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, A. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, América do Norte, 9.
- ALVIM, M. R. B.; VALLADARES, L. P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Informativo e Bibliográfico-BIB**. Rio de Janeiro: RelumeDumará/Anpocs, 1988 , n. 26, p. 3-37.9 11.
- ANDRADE, R.C. Política e pobreza no Brasil. **Lua Nova**. n.19, pp. 107-122, 1989.
- ANDREOTTI, A. L. O Governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. In: **Navegando pela História da Educação Brasileira**. J.C. Lombardi, D. Saviani e M.I. Moura (Orgs.) Campinas: Graf FE, HISTEDBR, 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html>. Acesso em 25 de ago de 2012.
- ANDRIANI, A. G. P. (2003). O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. Em S. Ozella (Ed.), **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez. (p. 223-252)
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.
- ARIAS NETO, J. M. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida. **O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. In **Em Aberto**, ano 11, n. 53, jan./mar. Brasília:1992.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

AZEVEDO, M. M. **O código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/institucional/dir_gerais/dgcon/pdf/monografia/magistrados/2007/codigo_o_mello_mattos_seus_reflexos.pdf>. Acesso em 18 set. 2011.

BAHIA, R.F.M. Entre o “estigma” e a “distinção”: a representação dos pobres na literatura do século XVIII e XIX. **Revista Ameríndia** – v.8, n.1, maio de 2010.

BARBOSA, A. R. **A dupla transição na passagem da 4ª para a 5ª série**. UFPR/SEED. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1436-6.pdf>> Acesso em 20 ago.2012.

BARBOSA, D. R. A natureza jurídica da medida socioeducativa e as garantias do direito penal juvenil. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 1(1): 47-69, São Paulo: UNIBAN, 2009.

BARRETO, V. Educação e violência: reflexões preliminares. In: **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

BOARATI, V. **A Discussão entre os Economistas na Década de 1970 sobre a Estratégia de Desenvolvimento Econômico II PND: Motivações, Custos e Resultados**. São Paulo, FEA/USP, 2003, 109 p., Tese (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Economia, Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. São Paulo:Cortez,1998.

BOCK, A. M. B. & LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.) **Adolescências construídas** – a visão da psicologia sócio-histórica.São Paulo: Cortez, 2003

BOITO JR, A. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Ed. Xamã, São Paulo, 1999.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 1997.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice ; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 22 fev. 2011..

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL, Decreto de lei nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Lei Federal 12.594 de 18/01/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm> Acesso em: 25 abr. 2012.

CALIL, M. I. De Menino de Rua a Adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAOP – MP/PR. **Manifesto Contra a Extinção da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (27/04/2011)**. Disponível em <<http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br>> Acesso em 20 nov. 2011.

CARVALHO, A. V. N. de. Criança, família e educação infantil: indicadores para uma compreensão histórica. **Conhecimento e Diversidade**. Rio de Janeiro: Unilasalle. edição especial, jul./dez. 2008. p.19–34

CARVALHO, M.C. B. Redes de atendimento para a proteção integral de adolescentes em conflito com a lei. In: **Justiça juvenil sob o marco da proteção integral**. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude, 2008.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: In: IX Congresso Nacional de Educação III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia EDUCERE 2009 **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2009. p.7804-7815.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CIESPI- Centro Internacional de Estudos e Pesquisa sobre a Infância. **"Menores" e Crianças: Trajetória Legislativa no Brasil: notas sobre a história da legislação voltada para crianças e adolescentes no Brasil 1824-2011**. Disponível em: <<http://www.ciespi.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=58>>. Acesso em 22 abr.2012.

CIRQUEIRA, A. P. **Violência física intrafamiliar: as percepções dos adolescentes do Programa Sentinela de Itaboraí sobre a violência sofrida**. 2007, 151p. Mestrado em Serviço Social – PUC-RJ. Rio de Janeiro, 2007.

CMDCA – Londrina. **Ata da Reunião Ordinária do dia 19 de Agosto de 2010.**

Disponível em

<http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/atas/atas%202010/08_cmdca_ata_19.08.10.pdf>. Acesso em 23 abr. 2012.

COELHO, C.S.S. **Vivenciando medidas socioeducativas em Londrina: um olhar a partir dos jovens presos.** 2006, 130f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Educação em Serviço Social e Políticas Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

COLOMBO, I. M. **Adolescência infratora paranaense: história, perfil e prática discursiva.** 2006. 313 f. Tese (Doutorado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CONANDA. **SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: junho, 2006.

COSTA, A. C. G. MENDEZ, E. G. **Das necessidades aos direitos.** São Paulo: Malheiros Editores, 1994.

COSTA, A. C. G. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

CUSTÓDIO, A. V.; VERONESE, J. R. P. **Crianças esquecidas: o trabalho infantil doméstico no Brasil.** Curitiba: Multidéia, 2009.

DIAS, V. A. **O Perfil criminal dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no município de Londrina: um estudo no Projeto Murialdo.** 2004. Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social. Universidade Estadual de Londrina, 2004.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão: **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.29-45, julho/2003

DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERNANDES, A. P. . Jovens na EJA, perspectivas do direito e transferências: responsabilidade de quem?. **Cadernos de textos do GEPEJA**, v. 1, p. 113-120, 2010.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr. 2012.

FÓRUM DESENVOLVE LONDRINA. **Adolescente em Conflito com a Lei: Prevenção – Ressocialização – Medidas Socioeducativas** – 2011. Disponível em <<http://www.forumdesenvolve Londrina.org>>. Acesso em 20 mar. 2012.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set. 2002

FURLAN, M. R. **A construção do ser Criança na Sociedade Capitalista**. 2003. Dissertação de mestrado. UEM, Maringá, 2003.

GALLO, A. E. WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.7, n.1, p.87-97, 2005.

GALLO, S.; MORAES, J. D. Anarquismo e educação – a educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **História e memória da educação no Brasil**, Vol. III: século XX.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

GAMBOA, S A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**.5ed. SP: Cortez, 1999.

GOMES, C.A.C; SANTOS, M.C.G. O sonho e a realidade: sociedade e violência. In. ESPINHEIRA, Gey (Org.). **Sociedade do Medo. Teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência**. Salvador: Edufba, 2008.

GOUVEIA, M. J. A. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

GRACIANO, S. C. **Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural**. 2007. 172f. Dissertação defendida na Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

GUEDES, O. S. SILVA, Í. L.. **A história oral das revoltas do centro de socioeducação de: uma interpretação teórico-filosófica**. SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 14, N.1, P. 48-73, JUL./DEZ. 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, Loyola: 1994.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

HOBSBAWM, E. RANGER, T. **A invenção das tradições**. RJ: Paz e Terra, 1997.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. **História do Pensamento Econômico**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE- ILANUD. **Guia teórico e prático de medidas sócio- educativas**. ILANUD, 2004.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico – Município de Londrina**. Junho de 2012. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br/>>. Acesso em 24 ago. 2012.

JACOBINA, O. M. P. **Adolescente em conflito com a lei: trabalho e família**. Brasília, 2006. 111 f. Dissertação. Mestrado em Psicologia Clínica -Universidade de Brasília, 2006.

KRAMER, S. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1992

LA ROCCA, C. F. É tempo de recordar. In: BIANCHI, A. (Org.). **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 4-11.

LAKATO, E.V. MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2007.

LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LARA, Â. M. de B. e MELLO, N. A. S. Reestruturação produtiva com equidade: as concepções de agências internacionais e suas implicações para as propostas de reforma da educação nos anos 1990. In: **VI Seminário do Trabalho, 2008, Marília. VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI**. Marília : UNESP/Marília, 2008. v. 01. p. 01-16.

LEITE, D. M. **Psicologia Diferencial e estudos em educação**. São Paulo: UNESP, 2008.

LIMA, A. L. G.; RODRIGUES, Flavia Silvia. Instituições de assistência a infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960: um estudo da legislação federal. In: II Congresso Brasileiro de Historia da Educação, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de Historia da Educação - Historia e Memória da educação brasileira. **Anais**. Natal: Nucleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. p.11-466.

LIMA, C. B.. **Jovens em conflito com a lei: liberdade assistida e vidas interrompidas**. Londrina – PR: Eduel, 2009.

LIMA, F. S. VERONSE, Josiane Rose Petry. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo: UNIBAN, p. 29-46, 2009.

LOLIS, D. **A pobreza em Londrina: as ações do órgão Municipal de Assistência Social**. 138p. 1993. Monografia (Especialização) - Departamento de Serviço Social, Universidade Estadual de Londrina, 1993.

LOLIS, D. **Um jeito jovem de morrer: homicídios de jovens por armas de fogo em Londrina, 2000-2003**. 268p. (2008) Tese. Programa de Doutorado em Sociologia - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Araraquara SP.

LOPES, J.S. **A escola na FEBEM – SP: em busca de significado.** 2006, 149p. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, USP – SP, 2006.

MACIEL, C. E. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **Intermeio**, Campo Grande – MS, v.15, n. 30, p.32-54, jul-dez 2009.

MANCEBO, D. et al . Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 325 -332, Jul. 2002.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo.** São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1999, pp.71-104.

MARX. C. **O Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MEDEIROS, M. **Olhando a lua pelo mundo da rua:** representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua. 171p. 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1999.

MENDEZ, E. G. **Infância e cidadania na América Latina.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MENEZES-FILHO, N. A. Educação e desigualdade. In: **Microeconomia e sociedade no Brasil.** LISBOA, M., MENEZES-FILHO, N. A. (orgs.) Rio de Janeiro: EPGE, 2001.

MERISSE et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo, Arte & Ciência, 1996.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MICALI, J. M.; OLIVEIRA PRADO, F. C. **Perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no município de Londrina.** Disponível em: < http://www.ssrevista.uel.br/c-v8n2_jaqueline.htm>. Acesso em: 12 maio 2012.

MICALI, J.. **O dilema da descentralização de poder:** um estudo sobre as políticas de atenção ao adolescente autor de ato infracional no Paraná. 2009, 129f. Programa de Mestrado em Serviço Social – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, jan-mar 1998, vol.14, nº1, p.35-42, 1998. Disponível em <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/fulltexts/0420.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2012.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607,

maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

MORAES, P. R. B. Juventude, medo e violência. **Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise: novos e invisíveis laços sociais**, 2004, p. 1 - 17. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf>. Acesso em 20 dez. 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTTA, V. C. Educação e capita social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio à pobreza. IN: **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juarez de Andrade; Lauriana G. de Paiva (Orgs.) - Juiz de Fora : Ed. UFJF, 2011.

NETTO, J. P. As condições histórico-sociais da emergência do serviço social. In: _____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2006, p.15-51.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. et al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

OLIVEIRA, M. L. B. de. **Infância e Historicidade**. 1989. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

PALMA, R.C.de B. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. 2007, 93f. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PARANA. SEDS –Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social. CENSE Londrina I. **Dados estatísticos 2005 a 2012**. Não Publicados. Londrina, 2012.

PARANÁ (2007a) **Decreto nº 1414 de 11 de setembro de 2007**. Divulga e aprova o Pacto pela Infância e Juventude. Diário Oficial nº 7554.

PARANÁ (2007b). Pensando e Praticando a Socioeducação. In **Cadernos do IASP. Instituto de Ação Social do Paraná**. Curitiba, 2007.

PASSETI, E. Crianças carentes e políticas públicas. 6 ed. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PEIXOTO. R. B. **A Gestão de Medidas Socioeducativas no Estado do Paraná: uma Política em Construção**. 2011, 185f. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Acadêmico em Organizações e Desenvolvimento – FAE Curitiba, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PINTO, R.P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: agosto 1993, nº 86, p. 25-38.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

PIRES, M.F.C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunic. Saúde, Educ.**, 1, 1 1997 p.83-94.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PRATI E.L; EIZIRIK M. F. (2006). Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. **Psi:Estudos de Psicologia**, Campinas, 23 (3) p.289-298. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf>>. Acesso em 21 maio 2012.

RAMIDOFF, M. L. **Lições de direito da criança e do adolescente: ato infracional medidas socioeducativas**. Curitiba: Juruá, 2008.

RIQUE, C.; PIONÓRIO, L.(Org.) **Seminário de Direito Humano à Educação: autoria e autonomia do movimento popular**. Recife: Gajop, 2006.

RIZZINI, I. **O século perdido – Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1997.

RIZZINI, I; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, Mar. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2013. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>>.

ROSSI, R. **Direitos da criança e educação: construindo e ressignificando a cidadania na infância**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008. 214p. Universidade Estadual de Londrina. 2008

SABÓIA, A. L. RIBEIRO, R. M. Crianças e adolescentes na década de 80: condições de vida e perspectivas para o terceiro milênio. *In*: RIZZINI, I. (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

SALES, M.A. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SALLES, F. C. A proposta CEPAL-OREALC: Progresso técnico, Cultura, política e educação. **Revista Perspectiva** - UFSC. v. 10, n. 18, p. 107-132, 1992.

SARAIVA, J. B. **Adolescente em conflito com a lei**: da indiferença à proteção integral – uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEED. **Programa de mobilização para a inclusão escolar e valorização da vida: Fica Comigo**: enfrentamento à evasão escolar. 2. ed. Curitiba, PR: SEED, 2009.

SEED/SETP **Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (PROEDUSE)**. Curitiba: SEED, 2005.

SILVA, E.; MOTTI, A.. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Uma Década de Direitos - Avaliando Resultados e Projetando Futuros**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 1998.

SILVA, M. L. O. **O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a "proteção" e a "punição"**. 2005. 254 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005a.

SILVA, M. L. O. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. In: **Revista quadrimestral de Serviço Social e Sociedade. Criança e Adolescente**. Ano XXVI, n.83, ed. especial, p. 05 – 29, set./2005b.

SILVA, R. **Os filhos do governo**: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo-SP, 1997, Ed. Ática.

SOTTO MAIOR NETO, O. S. Ato infracional, medidas sócio-educativas e o papel do sistema de justiça na disciplina escolar. In: KONZEN, A. A. **Pela justiça na educação**. Brasília, DF: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

SOUZA, M. T. O processo decisório na Constituição de 1988: práticas institucionais. **Lua Nova**. São Paulo, n.58, pp. 37-59, 2003.

SOUZA, R. F. A celebração da infância: os concursos de robustez e a construção de uma infância higienizada em São Paulo (1920-1930). In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, Goiania. Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006. v. I. p. 64-67.

TEIXEIRA, E.C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. AATR, Salvador, 2002. Disponível em <http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf>. Acesso em 23 dez 2012.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **Um novo horizonte para a educação. I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação.** São José do Rio Preto: IBILCE-UNESP, 2007.

TRINDADE, S.L.B. Constituição de 1891: as limitações da cidadania na República Velha. In: **Revista da FARN**, Natal, v.3, n.1/2, p. 175 - 189, jul. 2003/jun. 2004

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Trad. Leonel Vallandro, 7. ed. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1983.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Políticas públicas de/para/com juventudes.** Brasília: Ed. CNPq; Unesco. 2004.

UNICEF BRASIL. **Nossas Prioridades: Infância e adolescência no Brasil.** Disponível em: <www.unicef.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2012.

VOLPI, M. **O Adolescente e o ato infracional** / Mário Volpi (org). – 7, ed- São Paulo: Cortez, 2008.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? In: **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade.** UNIBAN - SP, nº 3, p. 4-22, 2010.

ZANELLA, M.N. **Bases teóricas da Socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei.** 2011, 209p. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei – UNIBAN-SP.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário aplicado com a Promotoria de Justiça da Vara da Infância e Adolescência – Entrevista Semi-dirigida

MINISTÉRIO PÚBLICO

1. Como o Sr. avalia a legislação brasileira que visa a garantia de direitos do adolescente em conflito com a lei (ECA e SINASE), considerando o texto e a materialização destes direitos, em todos os níveis do estado (federal, estadual e municipal).
2. O estado do Paraná, bem como o município de Londrina, têm elaborado e executado políticas públicas que visam o atendimento do adolescente em conflito com a lei? As ações do estado estão em conformidade com o SINASE e o ECA? Esta promotoria tem constatado avanços para esta área? Quais os mais relevantes? Ainda sobre os direitos de uma maneira geral, quais as maiores deficiências e/ou dificuldades do estado e de Londrina na garantia do atendimento ao adolescente.
3. Segundo o artigo 82 do SINASE “ 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. Gostaríamos de saber se já existe uma política de educação escolar específica para estes adolescentes ou de inclusão ou reinserção escolar em Londrina? Na sua avaliação a rede de serviços tem atuado com vistas ao cumprimento desta prerrogativa do SINASE? O MP tem participado? Como esta promotoria avalia as condições de acesso, permanência e sucesso desses adolescentes na escola.
4. Nos contatos com os adolescentes em conflito com a lei, a escolarização é um tema abordado? Como a (o) Sr^a (o) avalia a postura dos adolescentes em relação a escola? Quais as opiniões mais frequentes dos adolescentes acerca da escola? Como o Sr. analisa esta opinião/situação?
5. De acordo com os dados estatísticos do CENSE I, há um índice elevado de evasão e reprovações no histórico desses adolescentes. Na sua percepção a que fatores podem ser atribuídos a reprovações/evasão dessa população? O Sr. concorda que há um relação entre fracasso escolar e a prática de ato infracional?
6. Existe um fluxo estabelecido de contato entre esta promotoria e as escolas? Como ocorre? Quais questões são mais apontadas pelas escolas com relação ao atendimento dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas?
7. Como a (o) Sr^a (o) avalia a postura da escola em relação a esses adolescentes?
8. Que papel a escolarização deveria ter na vida desses jovens? Que fatores contribuem para que isto não se cumpra?
9. No âmbito das políticas públicas (educação, segurança, profissionalização, entre outros) que estratégias deveriam ser traçadas para o equacionamento dessa problemática?

ANEXO B

Questionário aplicado com a Coordenação Pedagógica do PROEDUSE - CENSE Londrina I – Entrevista Semi-dirigida

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROEDUSE – CENSE LONDRINA I

1. Como a Sra. avalia a legislação brasileira que visa a garantia de direitos do adolescente em conflito com a lei (ECA e SINASE), considerando o texto e a materialização destes direitos, em todos os níveis do estado (federal, estadual e municipal).
2. O estado do Paraná, bem como o município de Londrina, têm elaborado e executado políticas públicas que visam o atendimento do adolescente em conflito com a lei? As ações do estado estão em conformidade com o SINASE e o ECA? Esta coordenação tem constatado avanços para esta área? Quais os mais relevantes?
3. Segundo o artigo 82 do SINASE “ 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. Gostaríamos de saber se já existe uma política de educação escolar específica para estes adolescentes ou de inclusão ou reinserção escolar em Londrina? Na sua avaliação a rede de serviços tem atuado com vistas ao cumprimento desta prerrogativa do SINASE? Esta Coordenação tem participado? Como a Sra avalia as condições de acesso, permanência e sucesso desses adolescentes na escola.
4. Nos contatos com os adolescentes em conflito com a lei, quando a questão da escolarização é abordada: como a Sra avalia a postura dos adolescentes em relação a escola? Quais as opiniões mais frequentes dos adolescentes acerca da escola?
5. De acordo com os dados estatísticos do CENSE I, há um índice elevado de evasão e reprovações no histórico desses adolescentes. Na sua percepção: Na sua percepção, a que fatores podem ser atribuídos a reprovações/evasão dessa população? A Sra. concorda que há um relação entre fracasso escolar e a prática de ato infracional?
6. Existe um fluxo estabelecido de contato entre o CENSE e as escolas? Como ocorre? Quais questões são mais apontadas pelas escolas com relação ao atendimento dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas?
7. Como a (o) Srª avalia a postura da escola em relação a esses adolescentes?
8. Que papel a escolarização deveria ter na vida desses jovens? Que fatores contribuem para que isto não se cumpra?
9. No âmbito das políticas públicas (educação, segurança, profissionalização entre outros) que estratégias deveriam ser traçadas para o equacionamento dessa problemática?