

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Educação e Direitos Humanos:
Garantias, Violações e Socioeducação**

Dyuliane Kaczan da Silva

Porto Alegre
2023

Dyuliane Kaczan da Silva

**Educação e Direitos Humanos:
Garantias, Violações e Socioeducação**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Orientador: Prof. Dr. Maurício Perondi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo sustento e conforto ao longo destes cinco anos de graduação, e por todas as oportunidades incríveis que me proporcionou nesta caminhada. Hoje sei que seu jugo é suave.

Agradeço a minha mãe incrível, Cláudia, por sempre me incentivar e apoiar a entrar em uma universidade pública, e por sempre confiar no meu potencial e acreditar em mim! Por infinitas vezes carregou o mundo nas costas para que eu pudesse seguir meus sonhos. Hoje, encerro esse ciclo e sei que carregas essa vitória junto comigo. Me considero uma mulher forte por sua causa, e que possamos continuar juntas desbravando o mundo com nossa força e com muito amor!

Agradeço ao Miguel, meu parceiro, companheiro e melhor amigo, que incentiva e vive meus sonhos junto comigo. Obrigada por me ouvir, obrigada pelas palavras de ânimo, e obrigada por sempre me encorajar a ser mais! Em todos os momentos estive contigo, e saiba que este é apenas o início de coisas extraordinárias!

Obrigada a todos os meus amigos, que sempre me ouviram reclamar sobre o cansaço, acordar cedo e sobre os trabalhos da faculdade, mas que também sempre comemoravam a cada conquista e nova experiência. Vocês também fazem parte dessa conquista!

E por último, e não menos importante, agradeço a UFRGS e a Faculdade de Educação por toda formação acadêmica e humana que me ofereceu durante a graduação. Agradeço ao grupo de professores e profissionais que estiveram comigo ao longo da trajetória, que me apresentaram os múltiplos caminhos que um pedagogo pode seguir, que me apresentaram os estudos sobre socioeducação e a educação de jovens e adultos. Agradeço ao PPSC, ao CIESS e ao professor Evandro Alves que estive comigo durante as atividades do NUCA com os adolescentes e nas demais atividades de extensão que participei. Deixo um agradecimento de todo o coração ao meu professor orientador Maurício Perondi, que me acolheu como voluntária na equipe do Observatório de Socioeducação e que me acompanhou desde o início da criação deste trabalho, me acalmando quando necessário e incentivando nesta jornada.

“Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como ocorre a vinculação do conceito de educação com o conceito de direitos humanos a partir de sua visão crítica, identificando como são descritos os contextos de violação ao direito à educação nos trabalhos acadêmicos de ensino superior. Essa busca ocorre a partir de um recorte na educação nos contextos de socioeducação, com medidas de meio fechado e medidas de meio aberto. Os pontos levantados neste trabalho são os direitos humanos, a educação, a socioeducação e justiça juvenil, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. A coleta dos materiais de análise ocorreu através de uma busca bibliográfica na plataforma online da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Ao todo foram selecionados 14 trabalhos, entre dissertações e teses, com datas de publicação delimitadas em um período de dez anos, variando entre os anos de 2010 e 2020. Todas as produções selecionadas foram escritas por mulheres, e majoritariamente são da área da educação. O referencial teórico é dividido em duas partes: conceituação dos Direitos Humanos a partir de uma perspectiva histórico-crítica, utilizando a literatura de FLORES (2008) e; Apresentação do panorama brasileiro socioeducativo, a partir de legislações e estudos voltados para o caráter educativo das medidas socioeducativas. A análise dos dados está dividida em três grandes dimensões: Educação como um direito; Vulnerabilidade Social e Violência e; Culturas Escolares e Relação da Família com a Educação. Os trabalhos analisados trouxeram uma perspectiva ampla a respeito da inserção desses adolescentes na sociedade. A insuficiente presença dos direitos humanos interligados à educação dentro das universidades, a partir das produções realizadas nesses espaços, demonstra a necessidade de uma abertura para a expansão desse conceito.

Palavras-chaves: Socioeducação; Direitos Humanos; Educação.

ABSTRACT

This work it aims to understand how is the link between the concept of education and the concept of human rights from your critical point of view from its critical point of view, identifying how the contexts of violation of the right to education are described in academic works of higher education. This search occurs from a cut in education in the contexts of socio-education with measures of closed medium and measures of open medium. The points raised in this work are human rights, education, socio-education and juvenile justice, using bibliographical research as a methodological procedure. The collection of the analysis materials occurred through a bibliographic search in the online platform of the Digital Library of Theses and Dissertations (DLTD). In all, 14 papers were selected, including dissertations and theses, with publication dates delimited in a period of ten years, ranging from 2010 to 2020. All the selected productions were written by women, and mostly are in the area of education. The theoretical framework is divided into two parts: conceptualization of Human Rights from a historical-critical perspective, using the literature of FLORES (2008) and; Presentation of the Brazilian socio-educational panorama, based on legislation and studies focused on the educational character of socio-educational measures. Data analysis is divided into three main dimensions: Education as a right; Social Vulnerability and Violence and; School Cultures and the Family's Relationship with Education. The works analyzed brought a broad perspective regarding the insertion of these adolescents in society. The insufficient presence of human rights interconnected to education within universities, from the productions carried out in these spaces, demonstrates the need for an opening for the expansion of this concept.

Key-words: Socio-education; Human Rights; Education.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender cómo se produce el vínculo entre el concepto de educación y el concepto de derechos humanos desde un punto de vista crítico, identificando cómo se describen los contextos de violación del derecho a la educación en las obras académicas de educación superior. Esta búsqueda se da a partir de un corte en la educación en contextos socioeducativos, con medidas de ambiente cerrado y medidas de ambiente abierto. Los puntos que se abordan en este trabajo son los derechos humanos, la educación, la socioeducación y la justicia juvenil, utilizando como procedimiento metodológico la investigación bibliográfica. La recolección de materiales de análisis ocurrió a través de una búsqueda bibliográfica en la plataforma en línea de la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD). En total, se seleccionaron 14 trabajos, entre tesis y disertaciones, con fechas de publicación delimitadas en un periodo de diez años, de 2010 a 2020. Todas las producciones seleccionadas fueron escritas por mujeres, y en su mayoría son del campo de la educación. El marco teórico se divide en dos partes: la conceptualización de los derechos humanos desde una perspectiva histórica crítica, usando la literatura de FLORES (2008) y; Presentación del panorama socioeducativo brasileño, a partir de legislación y estudios centrados en el carácter educativo de las medidas socioeducativas. El análisis de datos se divide en tres grandes dimensiones: la educación como derecho; Vulnerabilidad Social y Violencia y; Culturas escolares y la relación de la familia con la educación. Los trabajos analizados aportaron una amplia perspectiva sobre la inserción de estos adolescentes en la sociedad. La insuficiente presencia de los derechos humanos interconectados con la educación dentro de las universidades, a partir de las producciones realizadas en estos espacios, demuestra la necesidad de una apertura para la expansión de este concepto.

Palabras clave: Socioeducación; Derechos Humanos; Educación

LISTA DE SIGLAS

CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo
CENSE
CIESS - Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação
CREAS - Centro de Referência de Assistência Social
DNC - Departamento Nacional da Criança
DUDC- Declaração Universal de Direitos da Criança
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA- Educação de Jovens e Adultos
FEBEM- Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FUNABEM- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
L.A.- Liberdade Assistida
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MSE - Medida Socioeducativa
NUCA - Núcleo de Criação Audiovisual
ONU - Organização das Nações Unidas
PIA - Plano de Atendimento Individual
PIDESC- Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SAM - Serviço de Atendimento ao Menor
SEDH - Secretaria de Estado de Direitos Humanos
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE IMAGENS

Tabela 1 - Relação de trabalhos dividida por título, autor, tipo de publicação, área de concentração, ano de defesa e universidade.

Gráfico 1 - Dimensão das universidades dos trabalhos selecionados.

Gráfico 2 - Divisão regional do território brasileiro onde os trabalhos foram produzidos.

Gráfico 3 - Estados brasileiros onde os trabalhos foram produzidos.

Gráfico 4 - Metodologias utilizadas nas pesquisas analisadas.

Gráfico 5 - Tipos de medidas socioeducativas em cumprimento pelos participantes das pesquisas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CONCEITUANDO OS DIREITOS HUMANOS	14
2.1 MAIS DO MESMO: A CONHECIDA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS	14
2.2 O VIÉS PRÁTICO DOS DIREITOS HUMANOS	16
3. O ADOLESCENTE, A LEI, A ESCOLA E A SOCIEDADE.	19
3.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À INFÂNCIA E JUVENTUDE	19
3.2 LEGISLAÇÃO E GARANTIAS AO ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	24
3.3 O CARÁTER EDUCATIVO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	27
3.4 O ESTIGMA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA	28
4. METODOLOGIA	32
5. ANÁLISE DOS DADOS	39
5.1 EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO	41
5.2 VULNERABILIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA	45
5.3 CULTURAS ESCOLARES E RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A EDUCAÇÃO	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir de uma longa caminhada de graduação, onde pude me encontrar de forma marcante com a socioeducação. Meu primeiro contato surge a partir das vivências como bolsista de extensão no Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS), órgão auxiliar da Faculdade de Educação da UFRGS, em 2018. Integrante do antigo Núcleo de Criação Audiovisual (NUCA), recebi adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade (PSC), e realizei trabalhos de alfabetização audiovisual a partir das demandas que eram solicitadas.

Com esse primeiro contato, os direitos humanos também se unem a mim nessa jornada de recomposição pessoal como aluna e futura profissional da área da educação. Encerrei as atividades em 2019, porém não me afastei da socioeducação. No segundo semestre deste mesmo ano realizei meu segundo contato, mais intenso e imersivo, agora pelo primeiro estágio em docência da graduação, na área de Educação Social. Dentre todas as opções, minha escolha principal foi realizar a atividade prática na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS).

Permaneci durante seis meses acompanhando a rotina da minha supervisora, também pedagoga, no setor B do CASE POA I, que recebia adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medida socioeducativa de meio fechado, especificamente medidas de internação sem possibilidade de atividade externa (ISPAE). Experimentei de forma gratificante todos os espaços possíveis, desde a estrutura interna da unidade, a comunicação entre as unidades existentes naquele núcleo da fundação, até a relação entre o CASE e a escola. Esta última regou minhas sementes de inquietação a respeito do papel da educação na vida desses adolescentes e o papel do Estado na garantia desse direito.

Se analisarmos o direito à educação dentro de uma visão histórica, podemos visualizar sua origem a partir da sua inserção no rol de direitos sociais, também conhecidos como direitos de segunda dimensão. Eles surgem a partir da demanda da população por garantia de condições dignas de vida, sendo o Estado, por sua vez, o responsável por garantir a base para um pleno desenvolvimento humano. Internacionalmente, os direitos sociais foram conquistados ao longo do séc XVIII, e incorporados ao que chamamos de Direitos Humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento elaborado pela ONU em 1948.

A DUDH cria um padrão básico como exemplo para as demais legislações emergentes pós Segunda Guerra Mundial. No Brasil, após a ditadura civil-militar de 1964,

encontramos os direitos sociais estabelecidos no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, reconhecida como lei suprema, e respaldados por diversas políticas públicas e legislações regulamentares e complementares criadas posteriormente.

Em 1990 entra em vigor a Lei nº 8.069, intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da Doutrina de Proteção Integral já prevista pela Constituição. A visão de que crianças e adolescentes seriam considerados cidadãos brasileiros com prioridade de proteção é um passo pioneiro no ramo jurídico, e faz com que ocorra uma reorganização na jurisprudência brasileira. O ECA promove então a integração das áreas de assistência social, educação, saúde, ministério público, judiciário, etc., todas em prol do pleno desenvolvimento físico, mental, moral e social do seu público alvo: pessoas de 0 a 18 anos.

Antes da criação do ECA, crianças e os adolescentes eram nomeados juridicamente como “menores”. Em 1980 entra em vigor a lei nº 6.697, criada por João Figueiredo, conhecida como Código de Menores, e tinha como principal função assistir, proteger e vigiar menores de 18 anos que estavam em situação irregular. Sendo um termo muito amplo, situação irregular abrangia as mais diversas situações em que uma criança ou adolescente poderiam se encontrar: vítimas de maus tratos e castigos físicos, pobreza e miséria, desvios de conduta e autorias de atos infracionais. Todas as crianças e adolescentes que apresentavam problemas dentro da "situação irregular" eram vistos e tratados de forma igualitária, desconsiderando as subjetividades e peculiaridades do contexto social e da realidade em que estavam inseridos, transferindo para o Estado a tutela desses sujeitos e a responsabilidade por resolver estes problemas.

Com o ECA, medidas que tinham natureza punitiva e segregante passam a adotar um caráter educativo, buscando o melhor para cada um, analisando individualmente os casos e diferenciando as ações diante de situações diversas que recaem sobre crianças e adolescentes. Agora, o autor de atos infracionais recebe um tratamento diferenciado da vítima de maus tratos e violência doméstica - podendo o adolescente passar pelas duas situações simultaneamente. As medidas socioeducativas são criadas para atender os adolescentes acima de 12 anos que cometeram atos infracionais, levando em conta a capacidade do adolescente de cumpri-la e a gravidade do ato. Em caso de internação, são conduzidos para entidades de atendimento específico, como a Fundação que realizei meu estágio.

Pensando na esfera educativa - que é o alvo principal deste trabalho - vale destacar que a FASE conta com duas escolas de atendimento integral aos adolescentes, ambas públicas de administração estadual, com atendimento para o Ensino Fundamental e Médio, além da oferta de aulas na modalidade de EJA. Toda a atividade escolar é intermediada pelo

Técnico em Educação/Pedagogo, que acompanha a consonância dos trabalhos realizados na escola com o projeto pedagógico da internação, elaborado a partir do Plano Individual de Atendimento para cada adolescente. Então, a escola e o CASE encontram-se num mesmo caminho: garantir que a educação - direito fundamental, público e subjetivo - seja alcançada para todos.

Porém, os adolescentes chegam a FASE em situação de irregularidade na educação formal, em defasagem escolar e muitas vezes em condição de evasão. Quais os motivos que podem levar os adolescentes a abandonar a escola e entrar no caminho “do crime”? O que esses adolescentes pensam da escola? Qual o papel que a educação escolar ocupa na vida deles? Todos esses questionamentos podem ser analisados, não a partir da perspectiva dos adolescentes, mas da perspectiva de como este direito chega na realidade desses jovens. O que a escola passa para eles? O espaço é propício para a sua permanência no ambiente? Além disso, colocando o olhar não na comunidade escolar, mas no provedor deste direito: quais medidas o Estado toma para que isso não aconteça?

Importante salientar que mesmo com os grandes avanços conquistados dentro dos direitos da infância e da adolescência, o Estado Democrático de Direito sobrevive a pouco mais de 30 trinta anos, e ainda existem muitas lutas a serem vencidas. Há uma defasagem nos investimentos realizados, principalmente no campo da educação, para transformar a escola em um ambiente acolhedor. Investimentos não só econômicos, para infraestrutura e bom funcionamento do ambiente físico, mas também investimentos em novas perspectivas e ideais a fim de retirar a implícita cultura, ainda excludente, que existe dentro das escolas e que auxilia muitas vezes no abandono e na evasão por parte dos estudantes.

As imposições superiores por parte do Estado que permeiam as instituições de ensino, a partir de índices que precisam ser alcançados por metas e planos nacionais, conduzem os currículos aplicados nas escolas e os conteúdos que devem ser abordados, mas o preconceito implícito enraizado nas visões sobre o que é ser um jovem “do bem” e um jovem “desviado” quanto aos comportamentos e condutas aceitáveis e não aceitáveis dentro da instituição acabam selecionando e aprovando somente um grupo específico. O tipo de música que se escuta, as gírias que utiliza, a maneira que se veste, o grupo de amigos, a composição familiar, o lugar onde mora, todos esses aspectos fortalecem o estereótipo que se cria sobre o jovem “promissor” e o jovem “sem futuro”.

Portanto, ao estudar sobre a socioeducação e a educação escolar, a partir de uma perspectiva de análise, é importante compreendermos como essa questão de exclusão é vista pelo olhar academicista. O objetivo principal deste trabalho é compreender como ocorre a

vinculação do conceito de educação com o conceito de Direitos Humanos, e como são descritos e identificados os contextos em que esse direito é negado nos trabalhos acadêmicos de ensino superior. A evasão escolar ocorre por conta da violação de um direito humano, ou por questões apenas sociais? Como os pesquisadores que debruçam seus estudos sobre a área da socioeducação percebem a falta da educação e sua omissão? Minha pesquisa parte de uma perspectiva sobre os direitos humanos, a educação, a socioeducação e a justiça juvenil, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica.

A estrutura dessa pesquisa será dividida em cinco partes, sendo a primeira parte uma conceituação dos Direitos Humanos a partir da perspectiva histórica e social e a segunda parte a apresentação do panorama brasileiro socioeducativo, a partir de legislações e estudos voltados para o caráter educativo das medidas socioeducativas. A terceira parte apresenta a metodologia utilizada e considerações a respeito da coleta dos objetos de estudo que embasam a quarta parte, reservada para a análise do material, coletado a partir de uma pesquisa bibliográfica. Para encerrar, a quinta parte apresenta a conclusão deste trabalho e as considerações finais.

2. CONCEITUANDO OS DIREITOS HUMANOS

2.1 MAIS DO MESMO: A CONHECIDA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

Me proponho neste primeiro momento a ressaltar a importância de compreendermos os conceitos que serão a chave para interpretarmos todos os dados que serão expostos futuramente. Começo neste capítulo trazendo os pontos importantes a respeito dos direitos humanos, para então vinculá-los à socioeducação e aos contextos escolares que serão trazidos posteriormente. Partimos então para o entendimento de duas perspectivas a respeito dos Direitos Humanos, que particularmente denomino a primeira como universalista e a segunda como complexa.

A primeira perspectiva, é a perspectiva conhecida e apresentada em obras que descrevem os direitos a partir da outorgação mundial de tratados, declarações e convenções. Segundo a definição retirada do site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), podemos entender que:

Os direitos humanos são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Os direitos humanos regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles.

A partir desta descrição podemos retirar alguns conceitos importantes que se tornaram base para a criação e consolidação desses direitos. Olhando a história de forma linear, mesmo sendo um formato errôneo de compreendermos o passado, começamos com a cultura das declarações a partir da Idade Moderna, com a Declaração de Independência dos Estados Unidos, elaborada por nomes importantes da história norte-americana, em 1776. De acordo com HUNT (2009, p.13), Thomas Jefferson, o principal autor deste documento escreve em seus rascunhos "(...) Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade". Este texto inaugura o pensamento que embasaria, alguns anos depois, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 durante o ápice da Revolução Francesa.

Com os princípios norteadores pautados na Liberdade, Igualdade e Fraternidade, os franceses buscavam uma transformação política e social, longe dos ideais monárquicos e privilegiados que ainda regiam alguns países do mundo moderno. A grande euforia era a universalização dos direitos individuais a todos os homens, direitos que não eram mais divididos por classes, mas ainda eram divididos por poder: crianças e mulheres, por exemplo,

não eram dignos de reivindicar esses direitos. Nos anos seguintes à revolução, entre as décadas do século XIX e as do início do XX, os ideais franceses alcançaram vários países e discursos que buscavam novas reformulações de governo e sociedade. Entretanto, os ideais de igualdade entre os indivíduos permaneceram adormecidos para qualquer reformulação durante os próximos séculos. No século XX, após um dos períodos mais cruéis da história contemporânea, com as duas grandes guerras, é fundada em 1945 a Organização das Nações Unidas (ONU), que se transformaria em um dos mais influentes organismos mundiais, reunindo atualmente 193 Estados-membros visando seu bom relacionamento e a cooperação em prol da segurança internacional. Sua criação foi intencionalmente pensada para mediar os possíveis conflitos que poderiam surgir depois das grandes guerras. Logo após sua criação, em 1948 é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao todo com 30 artigos que defendem os direitos à saúde, educação, moradia, trabalho, dignidade e liberdade a todos os seres humanos. Uma das principais referências para a elaboração da DUDH foi a declaração francesa de 1789, um dos primeiros documentos ocidentais que tratavam do assunto, porém ao ser elaborada trouxe a emergência da inclusão de todos como seres vivos dignos de uma existência respeitada, diferentemente do documento francês. A partir da DUDH, diversas convenções foram realizadas para a discussão de assuntos ambientais e sociais a fim de implementar pactos internacionais para o desenvolvimento global. Em 1966 são efetuados o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos, que se unem a DUDH e formam a Carta Internacional dos Direitos do Homem. Essa foi a base para a elaboração de muitos documentos internacionais que abordaram segmentos específicos dos direitos humanos, como saúde e educação.

Se analisarmos a contemporaneidade da história mundial, mas principalmente a perspectiva latinoamericana, a criação desses mecanismos de proteção não impediram a existência da violação explícita de direitos em grande escala. Os períodos ditatoriais que as gerações nascidas no século passado vivenciaram foram um retrocesso escancarado das políticas de proteção da vida humana. No Brasil, a luta por liberdade passou a novamente movimentar grupos de luta que reivindicavam o fim das barbáries políticas e sociais. Passados mais de vinte anos de sua duração, o país consegue elaborar novos horizontes, mais humanos e democráticos, para um desenvolvimento saudável de sua população. Logo, os direitos humanos já elencados no próprio texto constitucional de 1988 tornam-se intrínsecos a todo cidadão brasileiro, trazendo sua naturalização social.

Com essa naturalização, podemos fazer uma analogia entre os direitos humanos e o sistema respiratório: ambos existem e estão em funcionamento, mas só conseguimos percebê-los quando intencionalmente desejamos. Estabeleceu-se então uma cultura de que os conhecidos direitos humanos - mesmo que não significados da forma correta - existiam exclusivamente para a defesa de um grupo da sociedade que, em um ideal popular, não precisa receber um tratamento humano. Desse modo, discursos como “direitos humanos são para defender bandidos” foram sendo difundidos no conhecimento popular, deturpando o real sentido e alcance de sua subsistência. A humanidade está abaixo de um conjunto de garantias que protege sua existência, porém o inconsciente popular ainda cria involuntariamente classificações sobre o que é e o que não é humano.

2.2 O VIÉS PRÁTICO DOS DIREITOS HUMANOS

Para pensarmos de forma crítica a educação, e principalmente entendê-la como um direito humano, precisamos questionar a retórica utilizada para difundir os direitos humanos socialmente. Uma grande crítica a inércia dos direitos humanos é o contraste construído através da narrativa de Joaquín Herrera Flores, em seu livro “A (re)invenção dos direitos humanos”, onde defende a ideia de que os direitos humanos precisam ser vistos passíveis de transformação para acompanhar as mudanças sociais que vem ocorrendo pelo mundo todo. Para o autor, os direitos humanos não são criados a partir dos aparatos jurídicos das governanças, e sim por processos de reivindicações. Segundo sua definição, não podemos reduzir os direitos humanos apenas a direitos - instrumentos jurídicos do Estado - mas precisamos compreender que “*os direitos humanos, mais que direitos propriamente ditos, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida*” (FLORES, p.28).

A conquista dos direitos humanos surge a partir do empoderamento de grupos sociais que decidem reivindicar seu lugar no conceito “humano”. São muitos contextos que ainda podemos vivenciar nos dias atuais que promovem a luta por uma genuína aplicação dos direitos humanos de forma universal, o que retira a neutralidade do conceito, e o transforma em uma práxis. O autor reflete sobre a neutralidade:

Que neutralidade podemos defender se nosso objetivo é empoderar e fortalecer as pessoas e os grupos que sofrem essas violações, dotando-os de meios e instrumentos necessários para que, plural e diferenciadamente, possam lutar pela dignidade? Por isso nossa insistência para que uma visão atual dos direitos humanos parta de novas bases teóricas e induza a práticas renovadas nas lutas universais pela dignidade. (FLORES, 2008, p.32)

É necessário repensar o discurso que se fortalece em cima da conquista dos Direitos Humanos, e da lógica de que sua criação é o ideal máximo que poderia ser alcançado. Esse discurso reforça a legitimação de desigualdades sociais e repensá-lo nos possibilita reconfigurar as práticas necessárias para a construção de uma sociedade capaz de acolher sem homogeneizar. Seremos os autores das novas reformas sociais começa com uma simples mudança de perspectiva, de entender que as demandas que surgem nos dias atuais apresentam muitas distinções dos ideais que embasaram todas as conquistas já estabelecidas sobre os direitos humanos. O autor defende que a liberdade e a igualdade são conceitos inseparáveis para a verdadeira efetivação dos direitos sociais e das liberdades individuais (FLORES, p.78).

Porém quando pensamos em igualdade, não podemos esquecer que o caminho na prática do seu percurso muitas vezes é desigual. A equidade seria o melhor termo a se destacar, quando pensamos no ponto de chegada e nos objetivos almejados. As relações que giram as engrenagens do funcionamento da humanidade são abastecidas cada vez mais por interesses econômicos e políticos de poder. Ignorar que existe uma lógica na violação dos direitos humanos é retirar o verdadeiro alvo dessa luta. Segundo o autor :

Para tanto, ou, em outros termos, para que os direitos humanos não sejam utilizados para eternizar as desigualdades e os obstáculos que o modo de relações sociais baseado na acumulação de capital impõe, é preciso pôr em prática um conjunto de estratégias antagonistas que nos sirvam de guia ou metodologia de uma ação emancipadora. (FLORES, 2008, p.90)

Essa visão é importante para o desenvolvimento deste trabalho quando analisamos a educação como esse direito, ora estático, ora em de luta. A educação, pela perspectiva legal, é garantida a todos sem distinção e com obrigatoriedade de alcance. Mas ao entrarmos na realidade de muitas escolas, o que encontramos é um espaço ainda dualista em relação ao seu propósito. Notoriamente, a escola não é a vilã da história quando pensamos na violação de um direito, mas não podemos negar a sua importância no funcionamento do sistema de desigualdades. Quem viola um direito, senão o próprio ser humano? Seria a práxis a grande questão:

Voltando a concepção dos direitos humanos, para efetivamente alcançarmos a todos de forma plena, precisamos fazer uma análise de quais indivíduos ou grupos sociais queremos atingir. Para isso, precisamos buscar uma forma crítica de entendermos a sociedade, indo contra pensamentos descomprometidos a respeito dos direitos humanos, ou como o próprio autor defende, irmos contra a “banalização das desigualdades e injustiças globais”

(FLORES, 2008, p.101). Essa forma crítica de análise precisa transcender o discurso e empoderar nossas ações, pois “não pensamos o mundo. Pensamos e atuamos no mundo.”

(FLORES, 2008, p.103). Para o autor:

Devemos, então, partir de uma reflexão que comece do outro concreto, dos seres humanos de carne e osso que lutam diariamente por satisfazer as suas necessidades e saciar as suas carências. Somente desde esse outro concreto se poderão ir construindo as bases para chegar ao outro generalizado, isto é, ao ser humano como entidade global humanidade e como ser dotado de capacidade abstrata para lutar por sua particular concepção da dignidade humana. (FLORES, 2008, p.103)

Entretanto, voltando a alguns parágrafos, podemos referenciar a ideia de definição do humano. Para enxergar o “outro concreto”, precisamos entendê-lo como digno do olhar, logo, também vê-lo como um humano. A definição social dos que são merecedores dos direitos humanos não é pura, mas inteiramente permeada por interesses e jogos de poder, ou seja, existe uma lógica na violação de direitos. É muito mais interessante, e menos trabalhoso, olharmos recortes da realidade do que procurarmos entender o contexto como um todo. Por isso, não podemos negar que até uma conquista que serviria para todos, pode acabar excluindo alguns. Os direitos humanos ao longo da história:

...serviram para ajustar a realidade em função de interesses gerais de poder da classe social, da ideologia e da cultura dominantes e como, sob essa pretensão de de nir o humano, consolidou-se a necessidade ideológica de abstrair os direitos das realidades concretas. A racionalidade não é mais que o que se ajusta a essa formulação abstrata, ideológica e pragmaticamente separada dos contextos. (FLORES, 2008, p. 168)

Todo esse panorama nos ajuda a entender o ponto que desejo alcançar: a associação da educação com os direitos humanos ocorre? Como é o olhar que entende a educação como direito humano? Quando analisamos dados a respeito da presença de adolescentes na escola, ou melhor, da ausência de muitos, conseguimos associar os motivos com algum tipo de violação? O recorte a respeito da socioeducação traz um pouco de cada ponto crítico trazido até agora sobre a naturalização dos direitos humanos na sociedade e a exclusão de alguns grupos sociais. Necessitamos de uma reformulação de pensamentos, de um “(...) estilo de vida que nos empodere, e que reforce nossa capacidade de luta por uma concepção política da liberdade, uma concepção solidária da fraternidade e uma concepção social da igualdade.” (FLORES, 2008, p.208).

3. O ADOLESCENTE, A LEI, A ESCOLA E A SOCIEDADE.

3.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À INFÂNCIA E JUVENTUDE

Estudar as juventudes e sua organização nos tempos atuais requer estudar o passado que garantiu (ou não) a organização atual. Historicamente, a ideia de que crianças e adolescentes necessitam de proteção e cuidado é muito recente. Durante muito tempo, esse grupo foi considerado tanto como mão de obra para provimento do sustento familiar, quanto para a exploração de atividades - sempre de caráter econômico - que necessitavam de mãos e corpos pequenos, geralmente atividades que os adultos não conseguiriam ou não gostariam de se arriscar a realizar. Segundo Ariès (1978), a alta taxa de mortalidade infantil assolava as famílias com a morte precoce por inanição, problemas respiratórios, ou pela falta de higiene e atenção aos recém nascidos vulneráveis. Essa breve passagem pelo mundo logicamente impedia que vínculos emocionais profundos fossem criados, e aos que conseguiam passar pelos primeiros anos de vida, somente eram considerados dignos de alguma atenção após atingir a idade para assumir responsabilidades sociais e funcionais. Aqui, a criança não possui nenhum valor social, logo, não poderia ser incluída como um sujeito que requer proteção e direitos.

O abismo entre as diferentes camadas econômicas e sociais no território brasileiro poderia ser visto entre a própria distinção da educação e do tratamento das crianças nascidas na época. Os filhos de escravos e empregados receberam um tipo de educação, enquanto as crianças de famílias de comerciantes, políticos e fazendeiros receberam outro. Pelas próprias crianças poderíamos perceber as raízes da desigualdade social que eram plantadas e que ainda estão fortemente presentes nos dias atuais.

O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família, etc. (PRIORE, 2013, p. 104-105).

Com o fim da escravidão, passamos para uma fase importante de transformações políticas e sociais na história, fase que embasa a criação de diversas leis específicas para lidar com o problema referente ao amparo de crianças e adolescentes. O alto crescimento

populacional das cidades que recebiam cada vez mais pessoas, muitas delas ex-escravas, em busca de emprego, fez com que começassem a surgir os espaços marginalizados da sociedade, colocados as beiras dos perímetros urbanos. Já que as cidades não possuíam capacidade e nem gostariam de receber a todos, essas pessoas começaram a se agrupar em lugares periféricos aos grandes centros. A quantidade de pessoas em situação de pobreza ou em condições de baixa remuneração criou uma demanda de acolhimento por parte do Estado, algo que até os dias atuais não obteve sucesso. Mediante isto, podemos compreender que:

(...) essa massa crescente tornou-se um problema social para a ideologia modernizante do Estado, levando-o a formular medidas públicas de contenção ou afastamento das classes sociais mais pobres para as periferias. Essa distinção de status social esteve presente não apenas na reorganização do espaço público urbano como também nas políticas sociais voltadas para a família e para a infância (MELO, 2020).

O primeiro Código de Menores, elaborado em 1927, surgiu para tentar resolver o problema das crianças abandonadas e da delinquência juvenil. A significativa presença das crianças nas ruas mobilizou a criação de políticas públicas de assistência, reforçando ao longo dos 95 artigos do Código de Menores que esses sujeitos estariam sob a proteção e a vigilância do Estado mediante a institucionalização. Antes dele, políticas como o Regulamento da Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes, elaborado pelo jurista João Luiz Alves e publicado pelo decreto nº 16.272 em 1923, já circulavam entre as normas brasileiras tentando resolver essa questão. O conceito de proteção trazido na antiga legislação não pode ser comparado com a proteção que entendemos atualmente a partir da Doutrina de Proteção Integral, trazida pela nova legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Esse conceito era visto como uma espécie de tutela, onde o Estado trazia uma série de ações e planos concretos para “dar conta” da situação, a fim de demonstrar efetividade e competência dentro do ideal de desenvolvimento social pretendido.

O Código de Menores passou a ser o documento de maior relevância no campo jurídico brasileiro referente às crianças e adolescentes. Nos anos seguintes, em 1940 e 1941, são criados o Departamento Nacional da Criança (Decreto-Lei nº 2.024) e o Serviço de Atendimento ao Menor (Decreto-Lei nº 3.799). O DNC, de acordo com seu 5º artigo, tinha como objetivo principal ser “*o supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência*”. (BRASIL, 1940). Enquanto isso, o SAM apresentava sua principal finalidade:

- a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares ;
- b) proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes;
- c) abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
- d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sómato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (BRASIL, 1940, Art. 2º).

Existia uma distinção ao utilizar o termo “menor” - ele não se referia amplamente a todas as crianças, e sim a um grupo específico que estava exposto a condições precárias de sobrevivência. A criança e o menor eram seres distintos, e os dois termos passaram a contrair um significado antagônico perante a sociedade. Essa dicotomia pode ser entendida como uma segregação:

Uma questão não pode ser esquecida, e que representa uma marca, ou melhor, uma cisão profunda na assistência, foi a constituição de duas categorias que assumem características independentes: o menor e a criança. Duas categorias que vão ser alvo (s) de políticas diversas, situação que adquire maior nitidez na era Vargas com a criação do Serviço de Assistência a Menores e do Departamento Nacional da Criança, inaugurando a Política de Proteção à infância, à adolescência e à maternidade, reforçando depois com a atuação da LBA [Legião Brasileira de Assistência, criada pela primeira dama Darcy Vargas em 1942]. O menor permanece na esfera policial-jurídica, sob controle do Ministério da Justiça e a criança é exclusividade da esfera médico-educacional, cujas ações são coordenadas pelo Ministério da Educação e Saúde (RIZZINI, 1995: 298).

A partir da década de 50, do século passado, países da América do Sul passaram por longos períodos ditatoriais, comandados por militares. Enquanto as ditaduras ainda se instalavam no cenário latinoamericano, os cidadãos brasileiros já viviam sob um regime de vigilância e repressão por parte do Estado, com aberta perseguição àqueles que saíam do padrão de ordem social. Nesse contexto, no primeiro ano de ditadura civil-militar brasileira, 1964, é publicado pelo presidente militar Castello Branco a chamada "Política de Bem-Estar do Menor", através da lei nº 4.513, que instaura a criação da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as respectivas Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEM), além da integração da SAM a FUNABEM. As fundações possuíam o viés assistencialista das instituições que acolhiam esses sujeitos antes das suas implementações, passando para o Estado a total responsabilidade de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, abandono e “delinquência”.

Em 1979, um pouco mais de dez anos após a publicação dos principais Atos Institucionais e da promulgação da Constituição de 1967, é publicado pelo então presidente militar João Figueiredo, a lei nº 6.697, também intitulada como Código de Menores, sendo

uma revisão atualizada do decreto de 1926 do presidente Washington Luís. O Código de Menores redigia em seu primeiro artigo as palavras "assistência", "proteção" e "vigilância", sendo a última o grande eixo que sustentava o governo autoritário da época e regia a realidade de muitos brasileiros e brasileiras. Não obstante, a vigilância dessa ordem social conquistada, ou melhor, uma ordem de coerção e censura social, sobrepõe a ideia de assistência e proteção também existentes no artigo, reconfigurando os papéis de quem deve receber essa proteção: a sociedade que é protegida do menor "delinquente e não o contrário. Com as marcas da ditadura militar, o conceito de vigiar torna-se consideravelmente mais rigoroso e violento. Assim, o Código de Menores tinha como objetivo implícito retirar da sociedade aquilo que estava em situação de irregularidade com os padrões sociais estabelecidos na época, padrões progressistas de desenvolvimento.

Os "filhos da pobreza" passam a ser entendidos como um problema social de grandes proporções. Sendo a infância pobre aquela com a qual se deve tomar os principais cuidados, observa-se um princípio de estigmatização, que surte seus efeitos até os dias atuais. A atenção principal deveria se voltar àqueles que possuíam o "gene da pobreza", os filhos de pais pertencentes às camadas sociais menos favorecidas. Estava pronto um projeto essencialmente político: proteger a infância para salvar a nação. Além do sentido de "proteger" a infância para proteger a sociedade, também diretamente implicado com ele estava a possibilidade de moldar a infância de acordo com o que se queria para o país. Criam-se mecanismos que "protegessem" a infância dos desvios do trabalho e da ordem. (FIGUEIRÓ et al., 2014, p. 23-24)

Outra expressão de grande peso no conteúdo deste código seria a "situação irregular". Trago o segundo artigo da norma, que descreve quem seriam as crianças e adolescentes que estariam enquadrados nessa classificação:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

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

Percebemos que a complexidade das situações descritas no texto legal eram colocadas em uma mesma sentença, portanto, as crianças e os adolescentes eram encaminhadas ao mesmo lugar, e recebiam um tratamento comum. Segundo LEITE (2006),

(...) a expressão "situação irregular", nos termos da lei ora comentada, englobava os casos de delinquência, vitimização e pobreza das crianças e dos adolescentes, além de outras hipóteses extremamente vagas, que autorizavam a atuação amplamente discricionária do Juiz de Menores.

Em um mesmo ambiente conviviam crianças e adolescentes que encontravam-se em situação de vulnerabilidade, miséria, violência e maus tratos, além daqueles que por algum desvio de comportamento foram encaminhados para as FEBEM's. Não havia distinção etária entre as crianças e os adolescentes, nem separação entre os motivos que os faziam estar lá. A questão social que permeou e cresceu durante a ditadura militar fez com que as políticas assistenciais funcionassem juridicamente, porém sem dar a verdadeira assistência que impulsionaria a vida das famílias por elas acompanhadas.

Então, com o processo de redemocratização e a criação da Constituição Federal de 1988, várias portas foram se abrindo para os movimentos que lutavam pela garantia dos direitos de seus grupos - pelo menos no campo jurídico. Não podemos descartar que essa constituição, conhecida como Constituição Cidadã, se tornou um espelho para os países que acreditavam na participação social para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O dever de responsabilidade em relação às crianças, jovens e adolescentes é conjunto entre família, sociedade e Estado, e o texto constitucional traz um caráter prioritário às suas demandas físicas e sociais para um desenvolvimento saudável. Logo, passamos de uma Doutrina de Situação Irregular, onde existia um recorte preciso de um grupo social, para uma Doutrina de Proteção Integral, que abrangia o todo, sem distinções.

Podemos associar a criação do ECA, dois anos depois da promulgação da Constituição, como um espelho dos tratados internacionais que zelavam sobre o direito das crianças e dos adolescentes. Seu diferencial em relação ao Código de Menores era a proteção integral no ponto de vista de abrangência de todas as áreas e em todas as situações:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Mas também de uma perspectiva de “integração” de todos:

Art. 3º Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Se, no passado, todos os casos eram direcionados às fundações com um único propósito de retirar os adolescentes das ruas, atualmente cada um recebe um olhar singular e individualizado em seus detalhes e complexidades. Os adolescentes que praticavam atos infracionais passaram a receber um atendimento específico, com um viés educacional e voltado para o seu pleno desenvolvimento através das medidas socioeducativas. Podemos entender que o surgimento do termo “socioeducação” é concomitante ao nascimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Promulgada no dia 13 de julho pelo então presidente Fernando Collor, a lei nº 8.069 começa a vigorar três meses depois, na data de 12 de outubro, conhecida popularmente como Dia da Criança, e traz consigo uma grande inovação na área dos direitos da infância e juventude. Porém, celebrando essa grande conquista, ainda estamos caminhando na direção de que a utopia que muitas vezes aparenta nos textos jurídicos seja concretizada na vida real.

3.2 LEGISLAÇÃO E GARANTIAS AO ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

A Constituição de 1988 foi uma luz em meio a escuridão instaurada pelo período ditatorial no Brasil. Sua produção foi um marco entre um passado doloroso para um futuro promissor. No Artigo 3º estão definidos os objetivos fundamentais que esse nova conjuntura visava alcançar, como uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 1988). No título reservado à Ordem Social, encontramos o primeiro indício da Doutrina da Proteção Integral no artigo 227, onde é declarado o dever, por parte de todos os segmentos da sociedade, de assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Referente à criminalização de adolescentes, o texto também traz o princípio da inimputabilidade penal aos menores de 18 anos. Mais tarde, a Emenda Constitucional nº 65 acrescentaria o termo “jovem” no texto legal. Na íntegra:

Art. 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 (BRASIL, 1988).

Nas disposições preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente, encontramos o texto constitucional transcrito no artigo 4º, reforçando a ideia do dever e da proteção integral à criança e ao adolescente. As disposições acerca da prática de atos infracionais por adolescentes - pessoas de 12 a 18 anos - encontram-se a partir do artigo 103 do ECA. Logo, as medidas socioeducativas foram elaboradas para o atendimento desse público, recebendo tratamento diferenciado as crianças abaixo de 12 anos que porventura cometeram algum ato infracional. Com a definição das medidas, alguns princípios penais foram repassados aos adolescentes a fim de assegurar que o andamento do processo seja justo e efetivo, tais como a vedação da privação de liberdade sem o devido processo legal; o direito ao contraditório e a ampla defesa, além da necessidade de comprovação de indícios de autoria e materialidade dos atos praticados.

Ao todo são seis tipos de medidas definidas de acordo com o grau atribuído à infração: leve, médio ou grave. Todas elas são aplicadas segundo a análise realizada pelo juiz competente, que recebe o caso e “levará em conta a sua capacidade (do adolescente) de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração” (BRASIL, 1990). Segundo o estatuto:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

A divisão entre as medidas ocorre principalmente na forma em que serão cumpridas: meio aberto ou meio fechado. A prestação de serviços à comunidade (PSC) e a liberdade assistida (LA) são medidas classificáveis como meio aberto, enquanto a internação em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional são medidas de meio fechado, por serem cumpridas em ambiente institucionalizado sob a tutela do Estado. A advertência ocorrerá de forma verbal, reduzida a termo e assinada, sendo a opção mais leve entre as seis. A obrigação de reparar o dano decorre a partir do ato infracional que possui reflexos patrimoniais, com preferência de restituição ou ressarcimento. Em caso de impossibilidade de cumprimento, o juiz poderá substituí-la por outra.

Nos programas de meio aberto, a medida de prestação de serviços à comunidade “consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral” (BRASIL, 1990, Art. 117), geralmente em entidades e instituições de caráter público ou assistencial. Essa medida possui um prazo máximo de seis meses de cumprimento, sempre priorizando a escolarização do adolescente e não podendo ultrapassar oito horas diárias. A liberdade assistida consiste no acompanhamento do adolescente por um período mínimo de seis meses em todos os âmbitos em que esse adolescente encontra inserido, sendo realizado por pessoa competente. Essa medida será reavaliada de seis em seis meses por juiz e autoridades competentes.

A Semiliberdade pode ser aplicada sozinha ou como forma de progressão de regime (fechado para o aberto), tendo como critérios obrigatórios a escolarização e a profissionalização do adolescente. Ela cria a possibilidade de realização de atividades externas, e não possui prazo determinado. A medida de internação, que carrega alta significância para esse trabalho, se caracteriza pela privação de liberdade do adolescente, a partir da internação em entidades específicas para o seu atendimento. Pode ser estendida até o adolescente completar 21 anos de idade, sendo considerada a sua idade na data do fato, e terá duração máxima de 3 anos.

Dos critérios para a aplicação desta medida:

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (BRASIL, 1990).

Com a criação desse sistema próprio de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, foi necessária uma reorganização em todo o modelo que anteriormente era adotado. Mesmo com toda a inovação, ainda existiam margens para dúvidas e, nessas circunstâncias, entra em vigor a lei nº 12.594 de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Esse dispositivo legal regulamenta a execução das medidas socioeducativas e dá as diretrizes gerais para entidades gestoras do atendimento, além de orientações sobre os direitos e os procedimentos que deverão ser realizados. A socioeducação passa a envolver os três entes federados, atribuindo-lhes competências e responsabilidades. O SINASE traz garantias processuais, estabelece o direito de atenção integral à saúde e também a obrigatoriedade da inserção de adolescentes na escola, no ensino público e em qualquer momento do ano.

Todo o processo, desde a chegada do adolescente até a saída, permanece sendo regido pelo Plano Individual de Atendimento (PIA), que é elaborado para atender múltiplas áreas da vida desse adolescente, focado no seu processo e na sua individualidade. Segundo a definição legal, o plano deve ter a efetiva atuação do adolescente, da sua família e será elaborado pela equipe técnica da entidade em que será internado. Além disso, deverá atentar para os seguintes itens:

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

I - os resultados da avaliação interdisciplinar;

II - os objetivos declarados pelo adolescente;

III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;

IV - atividades de integração e apoio à família;

V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual;

e

VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde (BRASIL, 1990).

As medidas de internação, segundo a lei, deverão ser a última medida a ser adotada, caso exista a possibilidade de aplicação de outras. Ao passar pela internação provisória, o adolescente não pode ultrapassar 45 dias em internação, podendo o prazo ser alongado ao máximo a 90 dias. O PIA é reelaborado conforme a progressão do regime que o adolescente está cumprindo. Ao sair do regime de internação, o adolescente é encaminhado novamente a família, ou ao responsável legal, já com matrícula no ensino regular e acompanhado pelo centro de assistência social da região. Em caso de risco de vida, é realizado um mapeamento de possíveis familiares que habitam longe da região de moradia do adolescente para o seu recebimento e tutela.

Em 2013, entra em vigor a Lei nº 12.852, denominada Estatuto da Juventude, se tornando mais um dispositivo de garantia de direitos básicos. O Estatuto define como jovens a faixa etária de 15 a 29 anos, mas especifica que os adolescentes entre 15 e 18 anos estão resguardados pelo ECA, cabendo-lhe sua aplicação apenas quando não conflitar com ele.

3.3 O CARÁTER EDUCATIVO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Constantemente debatido entre pesquisadores e pessoas envolvidas no meio da socioeducação, o caráter educativo dessas medidas é sempre questionado quanto ao seu desenvolvimento. Ao tratar sobre a educação, o ECA estabelece a obrigatoriedade de atividades pedagógicas durante todo período de internação, além de declarar no rol de direitos do adolescente privado de liberdade o efetivo direito à escolarização e profissionalização. Mas não só nas medidas de meio fechado a educação é prezada. Na medida de L.A. o processo educativo é supervisionado, desde sua inserção na escola bem como a sua frequência e rendimento escolar. Na PSC, as jornadas das tarefas não podem interferir na frequência à

escola nem na jornada de trabalho regular. O ECA também define como obrigação das entidades que envolvem programas de internação propiciar a educação e a profissionalização. Já no SINASE, a organização da equipe técnica deverá conter um profissional da área da educação.

O questionamento a respeito da perspectiva educacional trazida pelo ECA a respeito desses adolescentes é: realmente o caráter educativo das medidas socioeducativas seria apenas a obrigatoriedade da inserção desse adolescente na escola durante o período de cumprimento? Pensando em definições acerca do conceito de educação, devemos entender que ela não ocorre apenas no ambiente escolar. A educação escolar é apenas uma face do complexo processo de educar. Somos permeados por diferentes experiências nos muitos espaços que habitamos, e todas elas perpassam a construção da nossa subjetividade e nos educam. Logo, Libâneo (2001, p.7) diz:

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Se a educação está estabelecida nos contextos em que cada ser humano se encontra, podemos compreender que o caráter educativo das medidas socioeducativas não se encontram apenas na inserção do adolescente na escola. Suas relações educacionais também estão no contato do adolescente com a instituição e com as figuras que a representam, e entre seus pares. O tratamento que recebem da equipe e dos agentes determinam o seu lugar dentro da instituição e o verdadeiro sentido de estarem ali, portanto a instituição também educa. Trazendo algumas experiências pessoais, o projeto pedagógico da unidade em que tive a oportunidade de estagiar durante a graduação oportuniza algumas oficinas para os adolescentes, ministradas por voluntários ou por alguns agentes socioeducativos que se disponibilizam para realizá-las.

3.4 O ESTIGMA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

A forma como vemos esse adolescente implica a forma como atuamos na nossa prática. As estigmatizadas formas de entender o adolescente em privação de liberdade o acompanham muito antes da institucionalização: ao chegar na internação, ou ao sair dela e

retornar ao convívio externo social, a sociedade entende esse adolescente não como o autor de um ato infracional, mas sim como o próprio ato. Mesmo com as mudanças advindas das políticas públicas, como a própria mudança na nomenclatura - de “menor infrator”, para o “adolescente em cumprimento de medida socioeducativa” - a sociedade ainda enxerga esse adolescente de forma pejorativa. Perante a nova legislação ele não é mais infrator, mesmo tenha infringido alguma lei e, em função disso, tenha de cumprir uma medida socioeducativa. Ele é um adolescente, com suas vivências, amigos, gostos e desgostos, que, em algum momento da sua vida, acabou cometendo um delito. Portanto, é necessária a existência de um olhar sensível e humanizado, capaz de compreender todo o contexto que levou aquele jovem ao processo de internação.

Enxergar um adolescente em fase de desenvolvimento, como o próprio ECA define, muitas vezes é um desafio carregado de pressupostos e pré-conceitos. A ideia de irresponsabilidade natural que se tem a respeito dos adolescentes têm pesos e medidas diferentes de acordo com o ambiente em que está inserido. Enquanto para alguns, é permitida a irresponsabilidade, vista como uma fase natural da vida, para outros não há espaço para ela, pois todo o sucesso depende unicamente do seu esforço pessoal, a tão conhecida meritocracia. Então, para a existência de melhores condições de vida, para a entrada no ensino superior, para a conquista de um bom emprego, é necessário se esforçar e somente por esse esforço as conquistas virão. Olhando esse discurso, vemos o quão pesada e desigual é a jornada para muitos jovens e adolescentes. Segundo Vidal (2015):

(...) enquanto alguns têm tempo e recursos para se especializarem, para acumular conhecimento e diferentes experiências, outros têm sua infância e sua adolescência reduzidas. Esses não dispõem de longo período para se preparar, em relação tanto ao conhecimento quanto ao exercício do autocontrole conforme as regras sociais.

Continuando, Vidal (2015) também expõe a influência de um estigma na própria internalização dos discursos de poder dos grupos dominantes, automaticamente colocando em quem recebe esse estigma um sentimento de pertencimento naturalizado ao lugar de inferioridade dentro da sociedade. Portanto, “a função do estigma, então, é a de manter um determinado estilo de vida e de regras”. Voltando ao assunto principal deste trabalho, interessante entendermos que:

‘Os jovens em conflito com a lei seriam, então, uma categoria estigmatizada, um grupo indesejado, combatido, excluído; um grupo que, por meio de algumas políticas de Estado, se busca transformar para “melhor”, tornar novamente aceitável, ou isolá-lo da sociedade e até eliminá-lo (VIDAL, 2015,p. 128).

A escola, vista historicamente pelas classes populares como um degrau social, também é um dos reforçadores mais efetivos dessa desigualdade. A cultura escolar predominante exige um capital de troca para o alcance do sucesso - segundo o pensamento de Bourdieu, de acordo com a obra de Ana Maria Nogueira e Cláudio Marques Martins Nogueira, no livro “Bourdieu & a Educação”. Implicitamente, são exigidos padrões comportamentais para que o aluno seja visto como digno de um futuro promissor. A predominância do discurso dicotômico entre o bem e o mal ainda está fortemente enraizado no território escolar. Logo, a escola faz uma seleção natural, colocando um grupo de alunos cada vez mais acima, enquanto afunda outro grupo.

Segundo Nogueira e Nogueira (2007), a escola assume a postura de território neutro, como se fosse a zona de paz da sociedade “tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiária, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado”. Então, quando falamos sobre a permanência dos adolescentes na escola, falamos sobre sua luta para se enquadrar em um modelo de escola que automaticamente o exclui. Como Vidal (2015) expõe, “talvez a exclusão desses meninos e meninas da escola seja um dos principais indícios do quanto eles são vistos e empurrados para a margem da sociedade”. Logo, muitos adolescentes já chegam ao acompanhamento socioeducativo fora do ambiente escolar.

De acordo com pesquisa elaborada pelo Observatório de Socioeducação da UFRGS, ao analisar dados do SINASE sobre a distorção idade-série dos adolescentes em medida de semiliberdade e internação, alguns estados brasileiros apresentam altos percentuais, como o estado do Tocantins, com 100% de distorção nas medidas de semiliberdade e internação. O menor índice bate a marca de 60% no estado de Alagoas, também em ambas as medidas. É interessante ressaltar que o menor percentual apresentado na pesquisa envolve mais da metade dos adolescentes, um fato preocupante quando pensamos no seu desenvolvimento no ambiente escolar.

A educação para todos foi uma conquista a partir de um longo processo de lutas. Pela lei, temos diversos dispositivos legais que garantem o acesso e a permanência na educação a todos, sem distinção. O desafio, ainda concreto, é criar um ambiente que favoreça o acolhimento das diferentes realidades sociais dentro da escola, sem reforçar práticas que produzam o efeito contrário. A garantia pela lei torna-se ligeiramente superficial quando socialmente ainda existem barreiras para que esse direito contemple a todos de forma ampla e genuína. Minha intenção não é diminuir a importância dessa conquista, que também é digna

de muito reconhecimento, mas entender que a luta não pode parar no âmbito das letras, ela precisa seguir e incorporar a prática educacional. Logo, quando pensamos na narrativa do progresso dos direitos humanos, e claro, da educação como parte deles, é impossível não associá-los ao ideal de luta. Lutar por uma educação que alcance a todos torna-se completamente diferente de lutar por uma educação que inclua a todos. Então, reconhecer que o impacto muitas vezes negativo que a escola gera em um adolescente causando o seu afastamento do ambiente escolar pode ser uma violação a um direito humano, é um grande passo para fortes mudanças de perspectivas. Portanto retomo a exposição da necessidade de vermos os direitos humanos nos textos acadêmicos, entrelaçados nos contextos sociais dos nossos objetos de estudo.

4. METODOLOGIA

A fim de suprir a busca pela presença dos Direitos Humanos dentro das pesquisas acadêmicas dentro da área da educação, e visando a melhor consecução dos objetivos deste trabalho, optei por realizar a pesquisa bibliográfica como principal metodologia. Pode-se definir a pesquisa bibliográfica como um “procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Esse modelo de pesquisa caracteriza-se pela utilização da leitura como sua técnica principal, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). Logo, a pesquisa bibliográfica pode ser realizada “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.” (FONSECA, 2002, p. 32). Para o efetivo alcance dos resultados pretendidos, Lima e Miotto (2007) argumentam que é necessário criar um esquema de procedimentos, uma organização para a realização de uma pesquisa bibliográfica. Para as autoras, o caminho a ser seguido é dividido em quatro partes: elaboração do projeto de pesquisa; investigação das soluções; análise explicativa das soluções; e síntese integradora.

Após a elaboração do projeto de pesquisa, iniciei a investigação das soluções - que consiste na coleta de materiais e dados para análise - através de uma busca bibliográfica na plataforma online da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Optei por concentrar as buscas neste site pela facilidade de encontrar materiais completos disponíveis em ampla escala, de teses e dissertações defendidas nas instituições de ensino e pesquisa de pós-graduação no Brasil. Os descritores utilizados como guia deste processo foram: abandono escolar/medidas socioeducativas; evasão escolar/medidas socioeducativas ; adolescentes/evasão escolar; conflito com a lei/adolescente.

A escolha por uma dupla de palavras-chave foi realizada de forma intencional, a fim de estabelecer um recorte específico e otimizar os resultados da pesquisa na plataforma da BDTD. Para a análise, era necessário que o conteúdo dos trabalhos possuísse dois pontos obrigatórios em comum a serem abordados: o contexto socioeducativo e a educação. Então, em uma primeira busca com apenas um conjunto de palavras-chave, foram encontrados muitos trabalhos de diversas áreas, o que prolongou o processo de filtragem. A partir disso,

optei por realizar uma busca avançada, que me permitiu usar mais de um conjunto de palavras-chave, delimitando os resultados que desejaria obter.

Para elaborar todo o processo de análise crítica dos dados a fim de alcançar os objetivos principais deste trabalho, me proponho a seguir a relação de procedimentos elaborados por Bardin (2011), denominado como Análise de Conteúdo, dividida em três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e Codificação e Tratamento dos Resultados. A pré-análise, também chamada de leitura flutuante, consiste no desenvolvimento de operações preparatórias, a formulação de hipóteses e objetivos para a análise. É a primeira fase do processo. A exploração do material dá-se pela transformação dos dados em unidades específicas de tratamento, subsidiando assim a terceira e última etapa, onde serão expostas as informações obtidas como resultado final (BARDIN, 2011).

Através do conceito de “leitura flutuante”, de Bardin (2011), estabeleci os primeiros contatos com os documentos de análise pela leitura dos resumos dos trabalhos. Nessa leitura, filtrei minhas opções até alcançar o resultado de 14 trabalhos escolhidos. A partir desta seleção dei início a quarta parte deste trabalho, executando a análise explicativa das soluções. Para Lima e Miotto (2007), a análise explicativa de soluções

consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações. Esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo; é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.

No quinto capítulo, desenvolvo o resultado obtido através da análise do objeto de estudo, conteúdo da etapa denominada síntese integradora, que expõe o resultado final do processo de investigação através da reflexão crítica sobre os documentos. (LIMA; MIOTO, 2007.). Abaixo segue relação especificada dos trabalhos selecionados, com título, autor, tipo de publicação, área do conhecimento, ano de defesa e universidade.

Título	Autor	Tipo de Publicação	Área do Conhecimento	Ano de Defesa	Universidade
O que pensam os adolescentes em conflito com lei sobre a instituição escolar	Ana Paula Camargo Marques	Dissertação	Educação	2010	Universidade Católica de Santos
Adolescentes em conflito com a lei: memórias e trajetórias de	Regina Fernandes Monteiro	Dissertação	Educação	2010	Universidade Federal do Pará

vivências na escola					
A sala de aula e a “cela” como espaços representativos das Políticas Públicas de Educação e de Socioeducação: uma abordagem a partir dos espaços vividos	Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha Rodrigues	Dissertação	Educação	2010	Universidade Estadual de Ponta Grossa
O jovem autor de ato infracional e a educação escolar : significados, desafios e caminhos para a permanência na escola	Aline Fávaro Dias	Dissertação	Educação	2011	Universidade Federal de São Carlos
O sentido da educação para adolescentes em conflito com a lei	Josiane Tomaz da Silva	Dissertação	Educação	2012	Universidade Federal de Mato Grosso
A inclusão de adolescentes em conflito com a lei em Londrina : um desafio para a escola pública	Débora Pereira da Costa	Dissertação	Educação	2013	Universidade Estadual de Londrina
Jovens e Jovens em conflito com a lei: o que pesam sobre a escola?	Gilda Alves Batista	Tese	Educação	2013	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Conflito, diálogo e permanência: o professor mediador, o adolescente que cometeu ato infracional e a escola	Maria Fernanda Jorge Rocha	Dissertação	Terapia Ocupacional	2014	Universidade Federal de São Carlos
Manda o juiz pra		Dissertação	Educação	2015	Pontifícia

escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar: limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei	Juliana Gomes Pereira				Universidade Católica do Rio de Janeiro
A relação do jovem em conflito com a lei e a instituição escolar: entraves, possibilidades e consequências	Danielle Cristine de Paula Couto	Dissertação	Educação	2017	Universidade Federal de Goiás
Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: aspectos pessoais e contextuais	Jéssica Costa Machado	Dissertação	Psicologia	2018	Universidade Federal de Santa Maria
“Na escola, o cara tinha que ficá quieto, olhando pro quadro e escrevendo. Na rua, eu fazia o que eu queria” : fenômenos representativos de adolescentes em conflito com a lei sobre as aulas de língua materna, escolarização e abandono escolar	Sabrina Cecília Moraes Bastos	Dissertação	Linguística Aplicada	2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
O adolescente em conflito com a lei na escola	Lucélia Maria da Silva	Dissertação	Educação	2019	Universidade Nove de Julho
Adolescentes em conflito com a lei e adolescentes escolares: suas	Maria Angelica Alves Da	Tese	Educação	2020	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

trajetórias, intersecções e distanciamentos	Silva				
--	-------	--	--	--	--

Quadro 1. Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às universidades, dez trabalhos foram elaborados dentro de universidades públicas, tanto estaduais quanto federais, e quatro trabalhos no âmbito privado.

Universidades

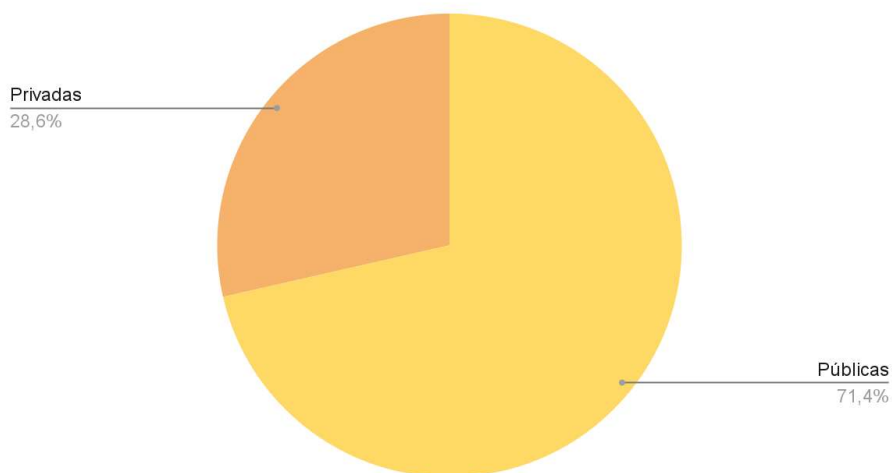


Gráfico 1. Fonte:Elaborado pela autora

Em relação aos estados que os trabalhos foram publicados, os estudos se concentram na região Sudeste, seguida pela região Sul. O estado de São Paulo concentrou o maior número de trabalhos. Na região nordeste não foram identificados trabalhos no período do recorte da pesquisa.

Regiões

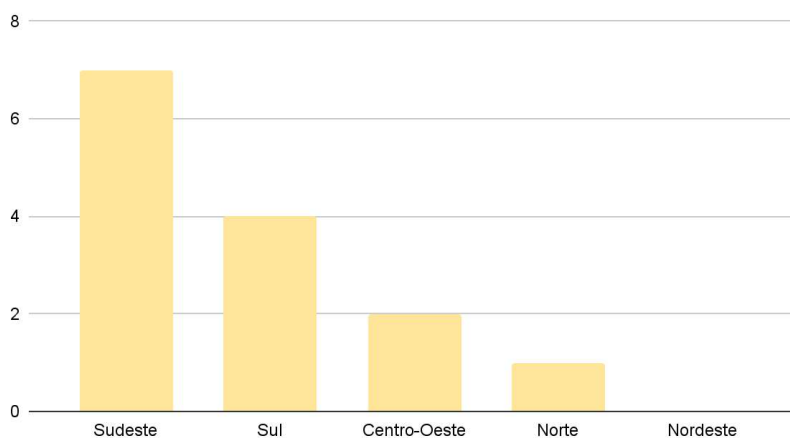


Gráfico 2. Fonte: elaborado pela autora.

Estados

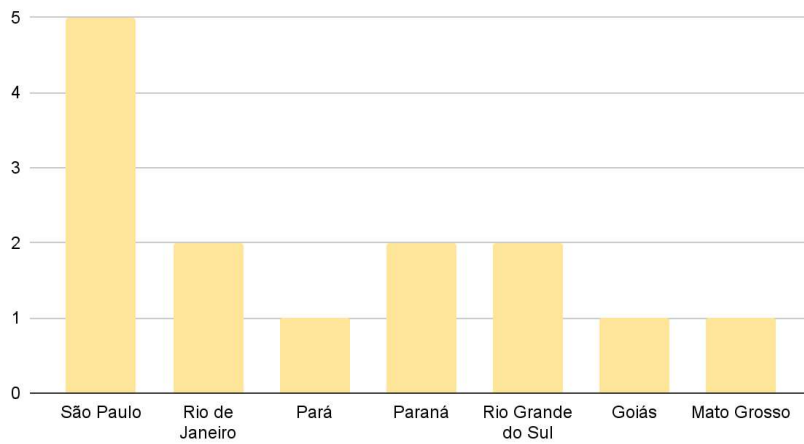


Gráfico 3. Fonte: elaborado pela autora.

Todas as produções selecionadas foram escritas por mulheres, o que reforça a presença feminina na área da educação. Os trabalhos são divididos entre dissertações e teses, majoritariamente da área da educação - apenas dois trabalhos são da área da Psicologia e Terapia Ocupacional. As datas de publicação estão delimitadas em um período de dez anos, variando entre os anos de 2010 e 2020. Considerando que a regulamentação oferecida pelo SINASE começou a valer em 2012, alguns trabalhos antecedem a sua criação. Em relação às metodologias utilizadas nos trabalhos analisados, a utilização de questionários e entrevistas foi mais recorrente, seguida pela análise documental. Foi utilizado também o método de observação participante e revisão de literatura.

Metodologias

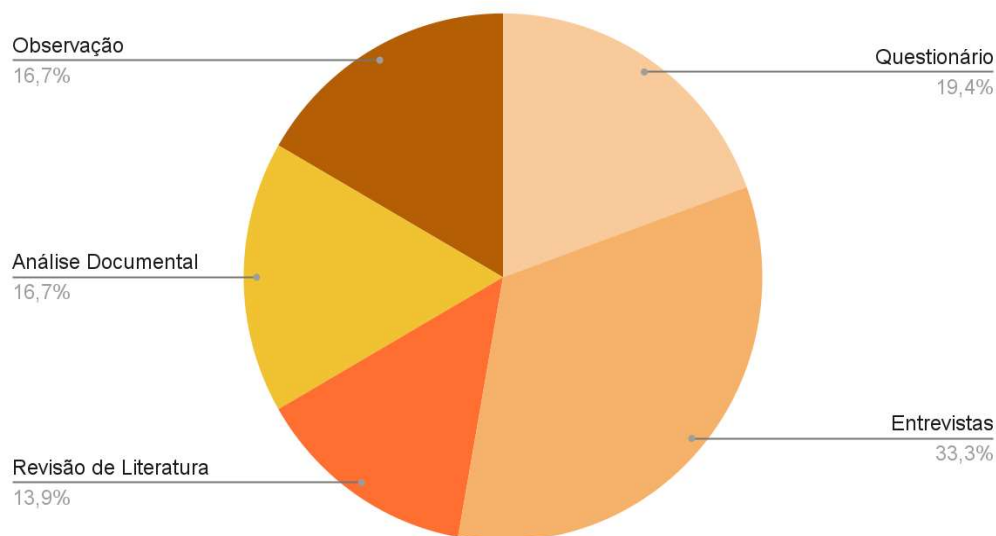


Gráfico 4. Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos tipos de medidas socioeducativas mencionadas nos trabalhos, os números coincidem em uma igualdade: 7 trabalhos foram realizados com adolescentes em cumprimento de medidas de meio aberto e outros 7 com adolescentes em cumprimento de medida de internação. É interessante perceber que o número de trabalhos no meio aberto e no meio fechado são iguais, visto que, historicamente, na socioeducação, o maior número de trabalhos tem sido sobre o meio fechado. De acordo com o SINASE (2012), deve prevalecer um esforço para que sejam adotadas as medidas de meio aberto e que a internação seja cada vez menos a principal alternativa. Em vista disso, é importante que se ampliem os estudos e análises sobre a socioeducação no meio aberto, como os dados desta pesquisa estão evidenciando.

Medidas Socioeducativas

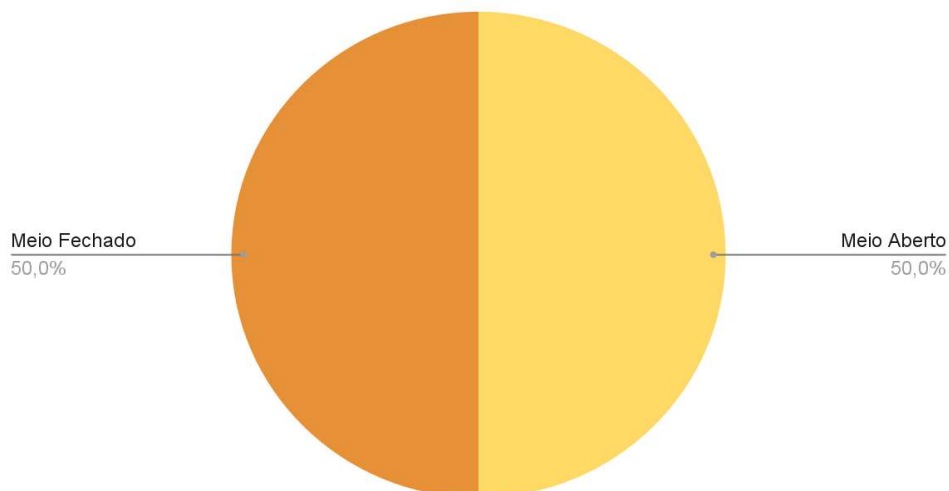


Gráfico 5. Fonte: Elaborado pela autora.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização desta pesquisa, primeiro me apropriei do conceito de Leitura Reflexiva, ou Crítica, de Lima e Mioto (2007, p. 41), que consiste na leitura a partir do ponto de vista do autor, “... tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas.” A base deste trabalho é entender como acontece a referenciação teórica a respeito da educação no recorte da socioeducação, procurando a presença dos direitos humanos, e para isto, devemos nos aprofundar no que está sendo visto e o que está escondido nas linhas de pesquisas. Essa leitura crítica me conduziu a não ficar restrita apenas na minha perspectiva, mas tecer uma análise geral da educação no panorama socioeducativo. Esse olhar direcionado é carregado de múltiplos fatores que juntos impactam a vida desses adolescentes e, de alguma forma, o conduzem ao caminho da socioeducação.

Portanto, ao seguir essa lógica, nos deparamos com duas perspectivas a respeito das juventudes: o adolescente/jovem como um ser humano, presente e atuante na sociedade e o adolescente/jovem como uma etapa inerte na vida, num estágio de aprendizado e preparação para a vida adulta. Esta segunda perspectiva é problemática em muitos sentidos, principalmente por ser um pensamento que “coloca (os jovens) em uma dimensão de *vir a ser*, e, por consequência, desconsidera as práticas e significados de suas vivências como sujeitos que experimentam o sentido do presente” (PERONDI;STEPHANOU, 2015, p. 62). Logo, retira e inviabiliza a capacidade de ação concreta dos jovens sobre a realidade em que vivem.

Porém, se em um cenário os adolescentes são passivos diante da sociedade, em outro, os adolescentes são ativos e completamente responsáveis pelos caminhos que optam seguir. Nessa perspectiva, desconsideramos completamente a etapa da adolescência/juventude de exploração do mundo e colocamos o peso da responsabilidade sobre cada movimento realizado. Mas não podemos negar que essa responsabilização ocorre apenas sobre um grupo socioeconômico específico, e não em um contexto geral.

Portanto, retornando ao momento de leitura crítica, procurei separar os principais pontos abordados pelas autoras que proporcionaram a possibilidade de um entrelaçamento entre as obras. Ao estabelecer estes pontos, realizei então a Leitura Interpretativa, costurando as ideias das autoras com o que estava buscando: a relação dos estudos com os Direitos Humanos. De acordo com Lima e Miotto (2007, p.41), "... o critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador.", e através deste critério pude ter acesso a resposta da pergunta central desta pesquisa. Optei pelo processo de categorização dos assuntos recorrentes, ao todo, em três grandes dimensões de análise e a partir delas, teço a análise de acordo com os referenciais lidos e analisados. As três dimensões são: Educação como um Direito; Vulnerabilidade Social e Violência e; Culturas Escolares e Relação Família x Educação. Essas dimensões foram construídas a partir da emergência significativa destes temas nos trabalhos que foram objeto de análise.

Dado que o objetivo principal deste trabalho tenha a educação como foco, é impossível olharmos para ela de forma isolada, sem entendermos que ela está inserida em uma conjuntura social e política. A escola não é uma instituição separada, pelo contrário, é um local de encontro de muitas realidades, saberes e culturas. Portanto, não me restringi, nesta análise, apenas a entender a educação à luz dos direitos humanos, mas perceber outros pontos evidenciados que contribuem ou atravancam os percursos escolares.

Nas três dimensões de análise pude criar um vínculo entre elas e os direitos humanos, salientando a complexidade desses direitos, e da sua notável presença em todos os âmbitos da vida humana. Essa associação reforça o olhar realista para o mundo que vivemos, não nos deixando suscetíveis à passividade frente à luta pela dignidade humana. Segundo Flores (2008, p. 47), devemos "mundanizar" o objeto de análise, a fim de contaminar a natureza conceitual de contextos reais de situações reais - e não hipotéticas ou imaginárias. Essa "mundanização" ocorre a partir do momento que compreendemos os muitos percalços e paralelismos que atravessam as práticas escolares.

5.1 EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

O conceito “educação” apresenta diversos sentidos que podem ser analisados. Neste tópico concentrarei minha argumentação na ideia da educação como um direito, uma garantia legal de caráter universal, sendo essa perspectiva apresentada unanimemente em todos os trabalhos analisados.

Precisamos problematizar essa questão, pois dizer que a educação é um direito como norma jurídica, ou referenciar a educação como um direito humano através das declarações e documentos internacionais - que não deixam de ser normas jurídicas- retira uma importante peça da máquina dos direitos humanos: a humanidade dos envolvidos nos processos de luta pelos direitos, que são humanos. Criar um direito é criar um ideal, de certa forma até uma utopia, onde não são pensadas as inúmeras implicações sociais que lhe atravessam. Logo:

O direito nunca afirma o que é. Sua lógica é de natureza deontica, quer dizer, de dever ser. De fato, quando nos diz que somos iguais perante a lei, o que em realidade está dizendo é que devemos ser iguais perante a lei. A igualdade não é um fato já dado de antemão. É algo que se tem de construir, utilizando para isso todo tipo de intervenções sociais e públicas. Portanto, quando utilizamos a linguagem dos direitos, não partimos do que temos, mas sim do que devemos ter (FLORES, 2008, p. 38).

De acordo com Flores (2008), seguindo a lógica de reflexão dominante, os direitos seriam reduzidos apenas a direitos, satisfazendo os direitos humanos apenas pela existência do “direito”. Logo, o direito apenas existe, e a sua implementação depende de movimentações em prol de garantias igualitárias não só pela letra da lei. Obviamente, a conquista normativa dos direitos não pode ser dispensada de forma insignificante: os direitos se tornaram a base para que exista a luta por todo o resto. Como referenciei antes, o direito é um patamar alcançado que se torna, ao mesmo tempo, um ponto final de uma reivindicação, e o ponto inicial para outras. Portanto, desqualificar as lutas jurídicas, ou menosprezá-las, não é a intenção, e sim significá-las.

Um grande ponto que encontrei ao analisar os trabalhos selecionados é a simples observação da educação como um direito estático já conquistado, onde o ápice se dá na sua concepção como norma jurídica. Essa concepção retira a ideia de renovação das lutas pelos direitos humanos. Dos 14 trabalhos analisados, apenas 4 citam explicitamente a educação como um direito humano. A educação está sempre inserida nas legislações de proteção à criança e ao adolescente, como o ECA, e as violações acabam sendo respaldadas por ele. Os

documentos encontrados que referenciam os direitos humanos são o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a DUDH, Declaração Universal de Direitos da Criança (DUDC), o próprio SINASE, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), a Constituição Federal e os órgãos nacionais e internacionais como ONU, UNICEF e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH). Mesmo que a intencionalidade dos trabalhos não seja abordar ativamente os direitos humanos, ignorar sua presença diante os diversos contextos de violações apresentados nos relatos e nas realidades dos adolescentes é algo que não pode ser negligenciado. O processo de consolidação de leis de proteção integral às crianças e aos adolescentes foi intensamente marcado por lutas, e essas leis servem para garantir a visibilidade desses sujeitos como humanos. Logo, olhar para essas legislações é basicamente compreender que a grande base de todo esse enfrentamento é a corroboração dos direitos humanos. De forma mais aprofundada, apenas um trabalho de dissertação trouxe os direitos humanos entrelaçados com o direito à educação como um ideal.

A conquista do direito à educação é marcada por lutas e jogos de poder. Ela é poderosa, pode ser usada como ferramenta tanto para a sujeição e controle quanto para a emancipação e autonomia. Quando o direito à educação foi ampliado e estabelecido pela Constituição de 1988, e recebeu suas principais diretrizes através da LDBEN, em 1996, a conquista de muitos grupos de sociais que lutavam por esse propósito foi alcançada - a EJA é um exemplo. Porém, este passo importante não significou a chegada ao destino final, e a luta pela qualidade permaneceu constante. Garantimos o acesso, agora precisamos perseverar para conquistar as condições necessárias para as permanências. Encontramos o ponto levantado nos debates sobre uma educação garantida legalmente, porém que ainda não se encontra aberta a todos. Na dissertação de Rocha (2014, p.28), um dos trabalhos analisados, a autora entende a educação como um direito humano garantido através de documentos nacionais e internacionais, e reconhece que esse conceito também é transpassado por diversas discussões e ideologias de classe. Porém, esse reconhecimento é acompanhado pela compreensão de que ainda existem obstáculos a serem vencidos:

A educação como direito é preconizada em diversos documentos nacionais e internacionais. Porém, no Brasil, embora o acesso à educação tenha sido ampliado com a democratização do ensino, o que ocorre desde os anos 1990, são enormes desigualdades, não somente de acesso, mas de permanência do adolescente advindo dos grupos populares da nossa sociedade no sistema de ensino (ROCHA, 2014, p. 19).

Couto (2017, p. 87), autora de outro objeto de análise, também traz essa perspectiva quando analisa o alto índice de repetência e evasão escolar entre os adolescentes

que cumprem uma MSE, e a entrada desses jovens no EAJA, no município de Goiânia,. Ela registra em sua dissertação:

É possível portanto afirmar que se por um lado o direito à educação avançou nas últimas décadas, por outro lado, a escola ainda não tem conseguido se estruturar de modo a garantir esse direito e fazer com que o jovem permaneça nesse ambiente que se mostra para ele excludente e muitas vezes discriminatório.

A partir desse ideal constante de luta, podemos compreender um dos fenômenos apresentados nas pesquisas. As entrevistas montadas para identificar os participantes trazem intencionalmente informações a respeito da trajetória escolar deles até o momento em que precisam cumprir uma medida socioeducativa. Em sua maioria, os adolescentes chegaram às instituições já em situação de evasão escolar e, para o seu reingresso nas escolas, se inicia o processo de garantir uma matrícula. As pesquisas mostram que as instituições que recebem adolescentes para cumprimento de medida socioeducativa e possuem escolas próprias em seu complexo não encontram dificuldades para matriculá-los, porém os adolescentes que cumprem medidas de meio aberto são barrados por muitas escolas, que negam suas matrículas por falta de vagas. Esta mesma dificuldade é encontrada pelos profissionais da instituição que procuram escolas para os adolescentes que cessarão sua medida de internação e voltarão para suas casas. Segundo Craidy (2015, p. 82):

A recepção agressiva ao pedido de matrícula, as reprimendas feitas a priori em virtude do medo de que os adolescentes possam ter um comportamento difícil fazem que desde o primeiro contato eles se sintam intimidados, mal recebidos, sem espaço de acolhimento e tenham reações de se autoexcluírem ou de sentirem dificuldades em se integrar na escola.

A dissertação de Pereira (2015) propõe analisar o caminho dos adolescentes que cumprem uma MSE para efetivar a matrícula na escola. Em seu trabalho a autora relata uma situação vivenciada pelos funcionários dos pólos de atendimentos para as medidas de LA:

Segundo a coordenadora do DEGASE entrevistada por esta pesquisa, a inserção dos adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida nas escolas já enfrentava vários entraves quando eram executadas pelo DEGASE. A coordenadora, que gerenciou o Polo na época, afirmou que era preciso recorrer ao judiciário para garantir a efetivação das matrículas dos jovens nas escolas regulares. De acordo com ela, muitos diretores questionavam a solicitação de matrícula justificando que ‘vai dar problema’, ‘vai prejudicar o nome da escola’ (PEREIRA, 2015, p.33-34).

Na dissertação de Silva (2019), podemos perceber a presença do indeferimento de matrícula que tratamos no relato de um dos adolescentes entrevistados:

Relatou por várias vezes atividades e atendimento realizados pela equipe técnica, que não aceitou matriculá-lo na escola, ora por falta de documentação pessoal, ora documentação escolar. Mesmo com o encaminhamento do Case a vaga foi negada. A cada ida e vinda em busca da vaga deparava-se com atitudes negativas de hostilidade em relação ao fato de se encontrar cumprindo a medida (SILVA, 2019, p. 109).

Já na pesquisa de Costa (2013), sobre a inclusão de adolescentes em conflito com a lei nas escolas públicas de Londrina, ela traz o relato dado na entrevista da coordenadora pedagógica do CENSE I:

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) (COSTA, 2013, p. 148).

Compreender a educação como um direito em toda a sua complexidade é garantir que os processos garantidores estejam ocorrendo de forma profunda e genuína, descartando qualquer tipo de superficialidade e o perigo de cair em novos ciclos de exclusão. A entrada dos adolescentes na escola é um direito que ultrapassa a simples matrícula. É a garantia que ali haverá os processos que realmente o levarão ao seu pleno desenvolvimento humano. Flores (2008, p.76), entende a dimensão do “político” muito além das dimensões de governabilidade. O político, para ele, é uma atividade compartilhada, coletivamente exercida, a fim de criar mundos alternativos ao existente. Logo, sua dignidade está na criação de condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Porém, para que exista a possibilidade desse desenvolvimento dentro do contexto escolar, não podemos pular a parte inicial, que é a possibilidade de uma vaga. Nesse sentido, proporcionar esta matrícula é acolher, mostrar que a oferta segue os parâmetros normativos, mas que é, acima de tudo, um reconhecimento da humanidade desse adolescente, o ponto em comum entre todos nós. Segundo Craidy (2015, p. 83):

Entre a abordagem socializante e a responsabilização individual sobre o que é conceituado como fracasso escolar, há o espaço da ação pedagógica pela valorização do aluno como sujeito, pelo trabalho coletivo e participativo de todos os segmentos escolares, pela vinculação da escola à cultura superando a visão de local de mero acesso a conteúdos acadêmicos e/ou de sucesso individual.

Portanto, necessitamos cada vez mais problematizar a ideia da educação, no âmbito dos direitos humanos, garantida apenas por um dispositivo legal. Se não tivermos a capacidade de estabelecer relações concretas entre a teoria e a prática quando falamos de

dignidade humana, invalidamos todo o processo realizado até aqui. Então, compreendermos a educação apenas na esfera política, jurídica, normativa é ter uma visão incompleta da sua magnitude. Com muitas faces, a educação é um direito humano, e como todo direito humano é conquistado através da mobilização de seres humanos buscando a sua própria dignidade.

5.2 VULNERABILIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA

Um dos pontos que também esteve presente na maioria dos trabalhos consultados no contexto desta revisão bibliográfica, nas trajetórias dos adolescentes entrevistados, foi a vulnerabilidade social. Ainda que o enfoque principal dos trabalhos selecionados não tenha se voltado para as relações socioeconômicas das famílias, é impossível não vermos que ela atravessa diretamente o contexto escolar. Atualmente vivemos em uma sociedade estruturada nos moldes neoliberalistas da crescente influência do capital e das relações comerciais de mercado, e a longa história de dominação, exploração e marginalização das classes sociais mais baixas ainda se repete, nestes mesmos critérios. A sociedade ainda se encontra partida em dualismos que conferem valor às suas divisões, de um lado maior e, de outro, menor. Segundo Volpi (2019, p. 95), “o Brasil é um país que exclui uma grande parte de sua população porque seu modelo de desenvolvimento está baseado na desigualdade de acesso e na concentração de riquezas e poderes.”.

Ao analisarmos essa desigualdade de acesso a partir dos direitos humanos, para Flores (2008, p. 28), os direitos surgem posteriormente às lutas pelos bens exigíveis para se viver com dignidade. Então, todo o direito ao acesso é sempre precedido por um conjunto de lutas de determinado grupo social que não o possui. Esses bens podem ser definidos pelo acesso à educação, moradia, trabalho, expressão, alimentação sadia, entre outros. A educação é um desses exemplos, hoje garantida constitucionalmente de forma gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Então, os direitos humanos precisam ser promovidos para a esfera normativa:

(...) primeiro, porque necessitamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles não caem do céu, nem vão correr pelos rios de mel de algum paraíso terrestre. O acesso aos bens , sempre e em todo momento, insere-se num processo mais amplo que faz com que uns tenham mais facilidade para obtê-los e que a outros seja mais difícil ou, até mesmo, impossível de obter (FLORES, 2008, p. 30).

Porém, como referenciado anteriormente, a sociedade se molda a partir de relações e princípios de valores dominantes. Seguindo a lógica do autor, esses valores são

regidos pela lógica neoliberal de mercado, colocando as liberdades econômicas por cima e as políticas públicas de igualdade social, econômica e cultural por baixo (FLORES, 2008, P.41).

Conforme o autor:

(...) a aplicação efetiva das normas reconhecidas nas constituições ou nos diferentes ordenamentos jurídicos não serão aplicadas em benefício de um acesso igualitário aos bens, mas em função dos “valores” que afirmam tal sistema econômico, que tanta influência teve no dismantelamento do que nossa constituição denomina Estado Social (FLORES, 2008, p.41).

Na dissertação de Marques (2010), um dos objetos de análise, a autora salienta a desigualdade de acesso aos bens pelas próprias falas analisadas dos adolescentes que ela entrevistou. De maneira alguma essa desigualdade pode ser aceita como um pretexto para o cometimento dos atos infracionais, porém é um ponto de vista importante de ser analisado, principalmente quando essa infração torna-se um meio de empoderamento desses jovens frente às desigualdades. Segundo a autora:

Quando questionados sobre os motivos pelos quais cometeram o ato infracional, alguns adolescentes tentam justificar sua atitude comparando-se ao adolescente com maior poder aquisitivo e atribuindo a culpa pelo ato infracional à desigualdade social ou às más companhias. Mais uma vez utiliza a moral popular, pois não considera a lei ao falar do ato infracional, e sim a falta de algo para si ou o excesso do outro para justificar a ocorrência do ato. Ele procura um motivo para o cometimento do ato infracional (MARQUES, 2010, p. 66).

Já no trabalho de dissertação de Rodrigues (2010), através do levantamento dos dados escolares dos adolescentes participantes da sua pesquisa, ela percebe uma relação entre o alto índice de repetência e o número considerável de mudanças de residências que os adolescentes tiveram ao longo da trajetória escolar. Essas mudanças aconteceram por conta do êxodo rural e a dificultosa adaptação financeira nas grandes cidades. Sua conclusão:

Esta situação de forte mobilidade está associada a outras situações adversas enfrentadas no passado pelos sujeitos da pesquisa: pelas informações levantadas junto aos próprios adolescentes, estes em sua maioria (6 dos sujeitos entrevistados) faziam parte de famílias com mais do que três filhos com apenas um dos adultos responsável pela provisão da renda (RODRIGUES, 2010, p. 93).

Outro ponto também importante para essa discussão é destacado na pesquisa de Costa (2013). A autora relata que existe uma atenuante para as violações de direito das crianças, adolescentes e moradores de periferia no geral: o racismo. Em suas palavras, o jovem negro encontra obstáculos como o perconceito e desemprego ao longo de sua vida, e ao ser rotulado como “infrator”, esse grau de exclusão social aumenta. Para ela:

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 a lei. Estes adolescentes são mais vitimizados pela exclusão escolar? (COSTA, 2013, p. 127).

Para falarmos sobre violência - um dos pontos também frequentes nos trabalhos analisados para essa pesquisa - trago alguns dados importantes a respeito da violência na sociedade e no grupo etário das medidas socioeducativas. Segundo dados do Atlas da Violência de 2019 - pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) - o número de homicídios de jovens na faixa etária entre 15 a 29 anos ultrapassou a marca de 23 mil jovens. Somente em homicídio por arma de fogo, dentro da mesma faixa etária, o número é de 17.797 mortes. Porém, quando vinculamos a violência com adolescentes a lógica é completamente invertida: o aumento das taxas de criminalidade são associadas diretamente aos jovens, seja por discursos que defendem a redução da maioridade penal, ou pelo conteúdo midiático reproduzido frequentemente através da internet e da televisão. De acordo com relatório elaborado pelo Departamento Penitenciário Nacional, a população carcerária no primeiro semestre de 2022 era de 837.443. Comparando com o Levantamento Anual do Sinase, do ano de 2020, o número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, no âmbito nacional, é de 46.193, sendo que dentro desse número, apenas 19.796 estão cumprindo medidas de internação e semiliberdade. Ou seja, a quantidade de jovens autores de episódios criminosos é consideravelmente menor que a população carcerária adulta no Brasil. Esses dados comprovam a invalidez das afirmativas utilizadas para a redução da maioridade penal brasileira. Associar os adolescentes às altas taxas de violência se torna um argumento válido ao analisarmos esses dados?

É importante trazermos para essa discussão um conceito que costura dois termos geralmente associados: a criminalização da pobreza. Existe a lógica socialmente implícita que os sujeitos que ocupam o espaço da periferia possuem uma certa “tendência” à criminalidade. Essa lógica foi construída pouco a pouco, fortemente baseada em ideais racistas, xenofóbicos, e higienistas. Hoje, a visão que se tem dos espaços de periferia e da figura do pobre é manipulada veementemente pelos conteúdos dos telejornais sensacionalistas, em novelas, em vídeos e imagens compartilhados nas redes sociais. Esse estigma carrega em sua essência uma contradição, que se torna explícita a partir dos relatos de violências realizadas pelas forças policiais dentro da periferia. Em forma de prevenção a violência e o aumento da criminalidade, que podem ser oriundos das pessoas de um grupo social inferior, utiliza-se a

violência como forma de controle e coerção. Basicamente, se usa a violência para impedir uma violência que ainda não aconteceu (e provavelmente não acontecerá).

Justifica-se tanto a invasão da vida privada das famílias que lá vivem, como a vigilância feita pelos médicos, assistentes sociais, professores e policiais. No caso do estigma do “menor infrator”, todos os jovens da periferia acabam sendo vistos como criminosos em potencial. (...) Essa suspeição sustenta a permanência da polícia nessas regiões (VIDAL, 2015, p.140).

É nesse ponto que a vulnerabilidade social e a violência se encontram. Ao entendermos quem são esses adolescentes, de onde vem e suas perspectivas de futuro, entendemos o porquê do crescimento de um discurso cada vez mais duro a respeito do encarceramento precoce da população jovem. Nos trabalhos analisados produzidos através de entrevistas, ao realizar a leitura descritiva dos adolescentes participantes, percebemos as correntes das desigualdades sociais conduzindo os adolescentes a um mesmo caminho. E enquanto uma maioria dos adolescentes em cumprimento de medida está vivenciando contextos de vulnerabilidade social, não são todos os adolescentes vulneráveis socialmente que estão cumprindo uma medida. Voltamos à questão do estigma, que dispõe sobre os adolescentes provenientes de uma certa região da cidade, de um grupo racial ou econômico, uma marca de pressupostos preconceituosos.

Quem está ali na esquina não é o Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e qualidades, suas emoções e medos, suas ambições e desejos. Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível. Lançar sobre uma pessoa um estigma corresponde a acusá-la simplesmente pelo fato dela existir. Prever seu comportamento estimula e justifica a adoção de atitudes preventivas. Como aquilo que se prevê é ameaçador, a defesa antecipada será a agressão ou a fuga, também hostil. Quer dizer, o preconceito arma o medo que dispara a violência preventivamente (SOARES, 2005, p. 175).

Logo, segundo Vidal (2015, p. 129), “o estigma se torna tão forte, tão denso, tão naturalizado e geral, que esses grupos acabam internalizando esses discursos e muitas vezes aceitando sua inferioridade como verdade.” No trabalho de dissertação de Pereira (2015, p. 53), a autora evidenciou que “... a maioria dos jovens que tiveram o atendimento observado mostrou indícios de sua condição de pobreza”. Um dos adolescentes entrevistados pela assistente social do CREAS diz a seguinte frase: “Não tem escola boa, só tem escola pra pobre. E escola pra pobre é que nem hospital, tudo ruim”. É importante compreendermos a partir dessa fala a crítica aos serviços básicos oferecidos a essa classe social.

Não se pode ter direitos num dia e no outro não tê-los. Não é algo que se possui, não é algo material, que se pode usar de vez em quando, ou apenas quando necessário, que às vezes funciona e em outras nem tanto. Ter direitos é ser reconhecido como igual perante as leis e a sociedade. Ou se é aceito como cidadão, ou não. No momento em que algum grupo começa a ser deixado no final da fila, na lista de espera, ou simplesmente excluído por uma característica que possui em comum e pela qual é considerado como inferior, podemos claramente afirmar que estamos diante de um grupo sem direitos. Ele não tem menos direitos; ele é, sim, tratado como menos humano, e tem algumas concessões, quando possível (VIDAL, 2015, p. 136).

De acordo com a lógica desse adolescente, sabendo que está inserido nesse grupo e que o retorno do Estado é insatisfatório, por qual motivo ele deve atender a essas expectativas? É importante relembrarmos a necessidade de enxergarmos a humanidade do humano, pois sem compreendermos essa dimensão a exclusão de certos grupos sociais se torna naturalizada.

5.3 CULTURAS ESCOLARES E RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A EDUCAÇÃO

Segundo inúmeros autores que se debruçam teoricamente sobre o assunto da educação escolar, um dos grandes potencializadores da saída dos adolescentes da escola são as relações que permeiam esse ambiente. De fato, ao ler as pesquisas que se propuseram a entrevistar os adolescentes em medida socioeducativa, os mesmos relatam suas experiências desagradáveis, que se tornaram um dos fatores para a desistência dos estudos.

É contraditório pensarmos na escola como uma das responsáveis pela dificuldade de permanência em seu próprio ambiente. Quando as primeiras políticas públicas educacionais foram elaboradas, dentro de uma perspectiva universalmente abrangente e pública, acreditou-se que o problema do acesso à educação estaria resolvido. Obviamente, pouco tempo depois percebeu-se que o problema não era apenas normativo, mas sim social. De acordo com Dubet (2003), esse modelo da escolar é “o modelo que se impõe globalmente”, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que “reproduzem” largamente as desigualdades sociais”. É importante entendermos que o problema do abandono escolar não atinge apenas os jovens em contexto socioeducativo, mas uma boa parcela da população jovem que não encontra o sentido em frequentar a escola.

Muitos autores que se dedicaram a elaborar teorias críticas do currículo evidenciaram o papel da escola dentro da sociedade, e os objetivos que as conservam intactas no seu modo de funcionar. Os trabalhos analisados também reconhecem esse papel de seleção

que é realizado pela escola. Dias (2011), autora de uma das teses de dissertação analisadas, relata em sua pesquisa:

O caráter seletivo e excludente da escola capitalista se manifesta de forma mais contundente em relação aos jovens em conflito com a lei, e o faz de diversas formas: através da atualização de concepções desde segmento como 145 objetos de proteção e de controle, de sua criminalização, das profecias auto-realizadoras sobre o fracasso escolar e do tratamento discriminatório que lhes dirige. Por sua vez, os jovens apresentam-se desmotivados e, diversas vezes, reagem ao processo escolar excludente de forma agressiva. As relações estabelecidas, portanto, são permeadas de violências concretas e simbólicas, refletindo as dificuldades de ambas as partes.

Costa (2013), também autora de uma das dissertações analisadas, elucida que:

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.

Nos relatos dados pelos adolescentes que participaram das pesquisas é comum ver aspectos como a repetência de ano/série, a violência a partir de brigas dentro do ambiente escolar, e a própria expulsão, ou melhor, “convite a se retirar ” das instituições. Os trabalhos mostram o alto índice de abandono escolar no nível fundamental, principalmente entre a transição do Nível Fundamental I para o Nível Fundamental II. Eles também constatam que os jovens que chegam às unidades de internação para cumprir uma medida de privação de liberdade, encontram-se já fora do ambiente escolar (embora estejam matriculados). Os adolescentes que chegam ao CREAS também demonstram sua insatisfação com o ambiente escolar, principalmente com o tratamento preconceituoso que recebem dos profissionais que atuam na escola por estarem cumprindo uma medida socioeducativa.

A indisciplina é a causa mais comum de expulsão da escola para os adolescentes entrevistados. Nesse panorama, teoricamente a escola possui certos requisitos para aceitar a todos, que vão desde gostos culturais até modos de falar e agir. Nogueira e Nogueira (2002, p. 21), professores e grandes pesquisadores da área da sociologia da educação, em sua análise das obras de Bourdieu, evidenciam que a escola cobra “... que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da ‘boa educação’.” Segundo os autores, Bourdieu acreditava que os valores e posturas exigidos pela escola eram os valores dos grupos socialmente dominantes, que ditavam o que era a verdadeira cultura universal. Sendo assim, a escola transformaria as diferenças culturais em diferenças cognitivas e diferenças acadêmicas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

A faixa etária predominante dos adolescentes entrevistados é de 16 a 18 anos, o que indica uma defasagem idade/série. Essa defasagem os coloca dentro do público-alvo das políticas públicas referentes à EJA, nível da educação básica que acaba sendo o responsável por acolher esses adolescentes novamente no ambiente escolar. A história da EJA é marcada pela acolhida dos excluídos da comunidade escolar, é constituída pela luta destes grupos pelo acesso à educação que lhes foi negada durante muito tempo e de muitas formas. Essa acolhida se dá através da valorização do aluno como um ser ativo, capaz de atuar sobre seus próprios processos de aprendizado, através da sua história e dos saberes construídos ao longo da sua vida. Segundo Perondi, Santos e Godinho (2021, p. 59), acolher é uma das bases ao estabelecer vínculos nas relações com os adolescentes. O adolescente necessita do sentimento de pertencimento e de se ver com capacidade para receber e produzir conhecimento.

Para eles:

(...) o debate sobre a diversidade dos sujeitos da EJA precisa contemplar as especificidades de cada grupo. As características e as nuances das histórias, dos saberes e demandas destes jovens adolescentes são importantes para não homogeneizar os estudantes da EJA. Isso significa que não é possível padronizar o trabalho feito com eles, como se todos fossem adultos trabalhadores ou, pior ainda, como se fossem crianças do ensino regular, para quem é possível replicar os mesmos materiais e conteúdos, perdurando a lógica da suplência, que muitas escolas até hoje não superaram (PERONDI; SANTOS; GODINHO, 2021, p.59).

Outro ponto levantado a respeito da educação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é o histórico escolar dos pais, ou responsáveis, desses adolescentes e o envolvimento deles na vida escolar desses jovens. Esses dados também são analisados a partir do levantamento inicial de informações a respeito dos participantes das pesquisas, seja por questionários ou por acesso aos dados pessoais de entrada nas unidades de internação. Os dados mostram que um percentual baixíssimo dos pais possuem o nível médio concluído. Muitos pais abandonaram os espaços escolares ainda no ensino fundamental, por suas condições econômicas e a necessidade de trabalhar para garantir o sustento de suas famílias. Partindo desta perspectiva, podemos compreender que o direito à educação foi subjetivamente negado a esses adultos, colocando-os em uma situação de escolha, onde o desenvolvimento educacional e sua subsistência não pudessem coexistir na mesma realidade.

Em entrevista realizada por Pereira (2105, p. 44), com técnicas do CREAS, a autora pergunta a elas seu ponto de vista a respeito da relação dos jovens com a escola. Esses adolescentes são recebidos na instituição para serem acompanhados durante o cumprimento de uma MSE. A respeito do assunto, uma delas elabora a seguinte fala:

(...) Esses que estamos conseguindo incluir no mercado de trabalho se sentem úteis, acho que esses vão até o final do Ensino Médio. Até porque são muitos técnicos pressionando eles. Talvez terminem os estudos também aqueles que têm uma base familiar um pouco melhor, que fica em cima pressionando (...).

Essa base familiar citada pela técnica do CREAS é uma das garantias, mas não completamente determinante, do sucesso escolar, na visão de Bourdieu, por Nogueira e Nogueira (2002). Nesse entendimento, não bastaria apenas frequentar a escola, mas criar dentro do ambiente familiar uma preparação para que a criança e o adolescente permaneçam e se identifiquem com esses espaços.

A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma incorporada. (...) O capital cultural constitui (sobretudo na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. (...) A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para outras crianças seria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Porém, mesmo sem completar os níveis básicos de escolaridade, há um desejo desses pais para que os filhos finalizem os estudos. Esse desejo decorre da possibilidade de ascensão social que pode ocorrer através dos investimentos escolares. Assim, a escolarização é vista como um degrau, hoje indispensável, para entrar no mercado de trabalho. Na dissertação de Silva (2012, p.59) , ela relata:

Percebemos que mesmo muitos pais tendo um baixo grau de escolaridade incentivavam os filhos a estudarem, desejando que os mesmos tivessem uma história diferente deles. Mesmo assim, os pais não proporcionam um nível cultural para que os adolescentes se espelhassem neles, sendo até mesmo difícil os pais darem o suporte para aprendizagem dos filhos.

Retomo minha conexão com os direitos humanos a partir da perspectiva analítica sobre que de fato são esses direitos e para quem são direcionados. A cultura escolar que permeia os processos educativos nas instituições de ensino não pode ser considerada passivamente neutra. O processo de criação do espaço escolar foi fortemente marcado por intencionalidades, e hoje, amplamente abrangente, ainda legítima e reproduz desigualdades. Assim como a escola é entendida como uma instituição social imparcial, os direitos humanos também assumiram ao longo da história esse lugar. Porém, para Flores (2008, p.49), os direitos humanos estão permeados por interesses ideológicos. Segundo o autor:

(...) como acontece quando um fenômeno é reconhecido juridicamente, começa-se a negar seu caráter ideológico, sua estreita vinculação com interesses concretos, e seu

caráter político; em outras palavras, oculta-se seu contexto, universaliza-se a visão hegemônica e, desse modo, são subtraídas dos sujeitos que atuam em função deles a sua capacidade e a sua possibilidade de se transformar e transformar o mundo. (FLORES, 2008, p. 49-50)

Em semelhança, a escola também possui práticas tão implícitas que atravessam os currículos, as relações sociais e a estrutura de gestão e, de certa forma, tornam-se invisíveis em seu conjunto. Assim,

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA;NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Quatro trabalhos trouxeram a visão dos próprios professores e diretoras das escolas públicas que recebiam os adolescentes. Unanimemente, os professores que atuavam com adolescentes cumprindo medida de internação concordam que suas práticas em relação ao adolescente em conflito com a lei precisam ser diferenciadas, porém não podem fugir do padrão de aulas das escolas “da rua”. Todos vêem os adolescentes desmotivados em relação aos estudos, entendendo que sua frequência às aulas se dá apenas pela obrigação determinada pelo juiz. Na dissertação de Silva (2012, p. 87-88), encontramos algumas falas de professores e professoras entrevistadas que exemplificam o dualismo ainda existente nas práticas educacionais. Enquanto uma professora defende que não há a necessidade de se criar uma escola específica para os adolescentes em conflito com a lei, mas que todas as escolas precisam ser abrangentes, outra acredita que deve haver uma separação entre eles e os demais alunos - que realmente querem estudar - colocando esses alunos “rebeldes” em turmas de turno integral a fim de passar o dia todo “ralando”.

Entretanto, não podemos enxergar a escola como uma instituição desumana e perversa, pois esse entendimento sustentaria movimentos em prol da sua extinção. A escola ainda é um dos espaços de maior impacto na realidade de milhares crianças, jovens e adultos, e o rompimento dessa reprodução aconteceria através de práticas, também intencionais, que reconheceriam as heterogeneidades que compõem o ambiente escolar e atuariam juntamente com elas na busca de um futuro melhor. A educação é um dos principais movimentos de resistência e a resistência é um caminho de luta por algo melhor. Logo, desenvolver um ambiente acolhedor e práticas educativas de qualidade é entender que esse adolescente, independente do caminho que trilhou, tem o direito a receber uma educação que o emancipe e o liberte. Quando entendemos que esse direito se sobrepõe a qualquer circunstância, e que não

necessariamente se resume a um postulado jurídico, o entendemos como algo intrínseco ao sujeito que o recebe. Logo, nossa prática se torna uma forma de batalha para a garantia da visão de sua condição humana.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os trabalhos analisados nesta pesquisa procuraram enxergar o adolescente não de uma maneira isolada, mas inserido na sua realidade e nos contextos sociais que lhe são atravessados. Assim como este trabalho de conclusão não pude olhar a educação de forma separada, as pesquisas não conseguiram compreender as trajetórias escolares sem as trajetórias de vida desses adolescentes. É impossível dissociarmos a ideia do aluno da ideia do filho, do amigo, do vizinho e de todas as outras versões que ele pode ser. O que acontece em muitos momentos na vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é a sua rotulação através do julgamento moral que a sociedade faz sobre eles. Então, precisamos mostrar a esses jovens o quão insignificantes são esses rótulos diante da capacidade real e concreta que eles possuem de se desenvolver e alcançar seus objetivos. Para Freire (1985, p.45) , “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação dos outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um penso, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”. Por isso é necessário que o educador assuma essa responsabilidade de pensar em conjunto com o adolescente novos caminhos e novas formas de ver sua vida, transformando sua realidade ao invés de apenas se adaptar a ela. Logo:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Esse exercício também deve ser realizado pelos profissionais que atuam diretamente com os adolescentes, a fim de que eles também possam compreender sua própria existência no mundo e suas formas de resistência frente às injustiças sociais que passam nas suas classes profissionais, e nos contextos sociais que estão inseridos. No momento em que eu me percebo como um ser humano, posso transferir essa percepção para minha prática. Assim, ensinar o adolescente a se perceber no mundo em que vive, o impacto de suas ações, as relações em que está inserido, não apenas no contexto familiar, mas na sociedade em que existe, passa a ser uma prática naturalizada. Essa capacidade de auto-observação nos leva a

atuar e transformar o mundo em que vivemos, refletir sobre o que nos move nos processos de ensino e aprendizagem que proporcionamos aos alunos, nossos valores e aquilo que acreditamos que é preciso lutar.

Educação e Direitos Humanos só têm sentido quando percebidos como prática social que se objetiva a partir de uma proposta educativa, materializada em conteúdos programáticos que buscam construir indivíduos em sujeitos de si mesmo e do mundo. A percepção desta singularidade passa a ser importante porque ela, de certa maneira, fundamenta o modo como os atores sociais pensam as questões sociais (dar conta da injustiça social) e, conseqüentemente, o modo como constroem seus saberes (ZYTKOSKI; ALBUQUERQUE, 20018, p. 57).

Ao longo deste trabalho de conclusão de curso e através das dissertações e teses analisadas, pude perceber o quão ainda é pequena a presença da concepção dos direitos humanos dentro das universidades e dos centros produtores de conhecimento. O que acontece é a redução desse conceito apenas a normas do direito nacional e internacional. É importante acreditarmos que a educação que temos hoje garantida constitucionalmente, é uma das fases de um processo de lutas por um simples direito humano, e que mesmo hoje incorporada dentro da sociedade brasileira como um direito subjetivo de todos os cidadãos, ainda se encontra em processo de revitalização e transformação para se atingir o patamar necessário para promover de fato o desenvolvimento humano.

Para Zitkoski e Albuquerque (2018, p. 55):

(...) compreender a realidade em que vivemos a partir dos direitos humanos passa a ser fundamental na medida em que desafia aqueles que pretendem pensar educação/ensino sem articular com o mundo da vida, a utopia com a realidade das relações sociais, hoje cada vez mais precárias, injustas, sem fronteiras e em transformação acelerada.

Durante todo o processo de análise do material, não obtive uma resposta satisfatória ao que buscava quanto à presença da perspectiva crítica dos direitos humanos. Suas aparições foram singelas em comparação ao número de trabalhos analisados, sempre a partir das declarações e convenções internacionais de direitos humanos. O ECA foi o documento mais citado, visto que sua existência formou um marco na história dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, e sua criação foi respaldada também por diretrizes internacionais como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959. Isso demonstra que nenhuma concepção normativa, jurídica e até mesmo social existe apenas por existir. Os adventos do ECA foram graças a um processo que requisitava a identificação de crianças e adolescentes como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa luta nada mais é do que

uma luta por reconhecimento, por direitos que são humanos a seres humanos. O reconhecimento dos direitos humanos precisa estar enraizado em nossa capacidade de perceber o mundo, e na nossa capacidade de observar as manifestações sociais que acontecem diariamente conosco e ao nosso redor. Quando acontece sua abstração, a tendência é o aparecimento de discursos reforçando a retroatividade de tudo que já foi conquistado, desmantelando tudo aquilo que as lutas ínfimas das pessoas envolvidas sonharam.

Precisamos lutar contra essa banalização, primeiro porque não existem atividades em que suas ações não lidem com a perspectiva do humano, logo que tudo que é construído neste mundo acaba nos atingindo, diretamente ou indiretamente. E segundo, se pensarmos que estamos desconectados dessas realidades, nossa prática educativa não surtirá nenhum efeito potencializador nos sujeitos que ensinamos. É nesse ponto que surge “(...) a “função social do conhecimento”, sobretudo de um conhecimento que não esquece, nem inviabiliza as condições em que se situa e as que pretende transformar.” (FLORES, 2008, p. 102)

Logo, é necessária a apropriação dos direitos humanos como um saber que extrapola o mundo teórico, e assume um viés prático. Assumindo meu lugar de educadora em formação, entendo a relevância dos princípios e valores que carregamos para dentro da carreira docente, a fim de se obter contatos profundos através da prática educativa. Uma das dimensões de análise onde pude realmente conectar a perspectiva crítica que eu buscava foi a Cultura Escolar. Essa cultura é proveniente de um conjunto de intencionalidades e ações hierarquizadas, mas também de alto potencial transformador quando bem estabelecida. Precisamos reconhecer o impacto que a escola gera na vida de todos que passam por ela, não somente no campo curricular, mas nos meios de socialização. Segundo Flores (2008, p. 95):

Mais que um saber sistemático, devemos nos dirigir a um saber estratégico, que não somente fique nos efeitos ou nas consequências das atividades e discursos sociais, mas que se aprofunde nas causas deles e nos traga argumentos para atuar e gerar disposições críticas e antagonistas em face da estrutura ou da ordem social hegemônica.

Finalizando, para que essa cultura escolar influencie positivamente a vida de todos que são atingidos por ela, é importante que haja um compromisso docente com esse propósito, não apenas na formação de alunos, mas nos processos de formação de professores e profissionais a área da educação, tanto na parte inicial quanto na formação continuada. Esse compromisso ocorre a partir do desejo de colocar as virtudes e os princípios em prática. Lutar pela verdade que acreditamos não se resume apenas a opinar sobre tudo e todas as coisas, mas colocar “tudo” no que dizemos (FLORES, 2008, p. 207). Ou seja, precisamos associar nossas

ações com o que desejamos, para tornar nossos objetivos reais. Disponibilizo estas reflexões para uma abertura a debates acerca da necessidade da presença de uma visão crítica das relações escolares a partir dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Gilda Alves. **Jovens e jovens em conflito com a lei: o que pesam sobre a escola?**. 2013. 199 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social Da Criança E Da Família**. 2. ed. [S. l.]: Guanabara, 1978. 141 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940**. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. 1940.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941**. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. 1941.

BRASIL. **Lei nº 4513, de 1 de dezembro de 1964**. Autorização da criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. [S. l.], 1964.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de dezembro de 1979**. Institui o Código de Menores. 1979.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

COSTA, Débora Pereira da. **A inclusão de adolescentes em conflito com a lei em Londrina: um desafio para a escola pública**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

COUTO, Danielle Cristine de Paula. **A relação do jovem em conflito com a lei e a instituição escolar**: entraves, possibilidades e consequências. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CRAIDY, Carmem Maria. Medidas socioeducativas e educação. In: CRAIDY, Carmen Maria; SZUCHMAN, Karine (org.). **Socioeducação**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Pipa, 2015. p. 74-89.

Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasil: Infopen, 2019. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DIAS, Aline Fávaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar**: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, S, 2011.

DUBET, F.. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. Cad. Pesquis., 2003 (119), p. 29-45, 2003.

FIGUEIRÓ, Martha Emanuela Soares da Silva et al. Políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil: um resgate histórico. In: PAIVA, Ilana Lemos de et al. **Justiça Juvenil**: teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal: EDUFRN, 2014. p. 19-32.

FLORES, Joaquin Herrera. **A (Re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2008

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 288 p.

IPEA. **Atlas da Violência**. Brasil: Ipea, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/24>. Acesso em: 25 mar. 2023

LEITE, Carla Carvalho. **Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas**. Revista do Ministério Público, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jun. 2001.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007 .

MACHADO, Jéssica Costa. **Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: aspectos pessoais e contextuais**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018

MARQUES, Ana Paula Camargo. **O que pensam os adolescentes em conflito com lei sobre a instituição escolar**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

MELO, Jennifer Silva. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico> Acesso em: 27 fev 2023 10:07

MONTEIRO, Regina Fernandes. **Adolescentes em conflito com a lei: memórias e trajetórias de vivências na escola**. 2010. 2 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M M. **Bourdieu & a Educação**. Grupo Autêntica, 2007. *E-book*. ISBN 9788582170113. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582170113/>. Acesso em: 07 mar. 2023.

PEREIRA, Juliana Gomes. '**Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar**': limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei.. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PERONDI, Maurício; STEPHANOU, Maria. Juventudes na Atualidade: abordagens e conceitos. In: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine (comp.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Pipa, 2015. p. 58-71

Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF, 1990.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

RIZZINI, Irma. Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever – Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil (1830-1990)”. In: PILOTTI e RIZZINI. **A arte de Governar Crianças – Histórias das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

ROCHA, Maria Fernanda Jorge. **Conflito, diálogo e permanência: o professor mediador, o adolescente que cometeu ato infracional e a escola**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

RODRIGUES, Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha. **A sala de aula e a “cela” como espaços representativos das Políticas Públicas de Educação e de Socioeducação: uma**

abordagem a partir dos espaços vividos. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2010.

SOARES, Luiz Eduardo; BILL, MV.; ATHAYDE, Celso. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005

Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (org.). **Levantamento Anual do Sinase**. Brasil: Governo Federal, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/levantamentos-nacionais>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Josiane Tomaz da. O sentido da educação para adolescentes em conflito com a lei. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2012.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 64-83, out. 2021.

UNICEF. **O que são os Direitos Humanos?** , 2015. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos#:~:text=Os%20direitos%20humanos%20s%C3%A3o%20normas,tem%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%20eles>.

Acesso em: 15 fev 2023, 9:18 AM

VIDAL, Alex. Os jovens em conflito com a lei: construindo vidas descartáveis. In: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine (comp.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre, 2015. p. 126-142.

VOLPI, Mario. Educação em Direitos Humanos na Socioeducação. In: MENEZES, Magali Mendes de *et al.* **Direitos Humanos em Debate: educação e marcadores sociais da diferença**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 195-20

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Ângela Mara de Barros. **O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais: o nascimento da justiça juvenil**. Revista Angelus Novus, [s. l.], n. 10, p. 105-128, 2015.

ZITKOSKI, Jaime José; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Formação de Professores e direitos humanos: desafios para a coordenação pedagógica. In: BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia. **Coordenação Pedagógica: concepções e práticas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018. p. 53-64