

A RELAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS A QUEM SE DESTINA?

THE SCHOOL RELATIONSHIP OF ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW: SOCIO-
EDUCATION AND HUMAN RIGHTS FOR WHOM IS IT INTENDED?

LA RELACIÓN ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY:
SOCIOEDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?

Rubia Fernanda Quinelatto ¹

Manuscrito recebido em: 24 de junho de 2021.

Aprovado em: 02 de junho de 2022.

Publicado em: 06 de junho de 2022.

Resumo

A presente pesquisa focaliza o olhar para a trajetória de vida de 15 adolescentes (14 meninos e 01 menina) em conflito com a lei, que apresentam novas formas de atuação de juventudes marginalizadas, questiona estereótipos que associam ações juvenis à violência, drogas, tráfico, indiferença política, suposta renúncia pelo espaço público e escola. Dialoga-se com as histórias de vida dos/a adolescentes, com o objetivo geral de compreender o significado que atribuem ao ato transgressor e às práticas socioeducativas. A fundamentação teórica metodológica da presente pesquisa é a História Oral de Vida articulada à História Oral Temática, que pauta-se nos estudos de José Carlos Sebe Bom Meihy, coordenador do Núcleo de Estudos em História Oral da USP, no qual as histórias de vida narradas pelos/a adolescentes em conflito com a lei foram transcritas na íntegra, textualizadas e transcriadas. Destacam-se fragmentos das histórias dos/a adolescentes com o escopo de compreensão do contexto social a que estão inseridos/a, a reprodução de processos educativos apreendidos, o lugar destinado à escola e ao trabalho informal. A metodologia da transcrição inaugurou processo de criação e diálogo com vidas (re)criadas em narrativas. Os resultados da pesquisa evidenciam a singularidade das histórias, que se interligam com outras histórias no interior de práticas, propiciando novas formas de relação e formação humana, declarando o abandono social e político, no qual a garantia dos direitos humanos não ultrapassa a literatura.

Palavras-Chave: Vulnerabilidade Social; Direitos Humanos; Socioeducação; Adolescentes Infratores/as.

¹ Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Servidora Federal na Pró-Reitoria Administrativa da Universidade Federal de São Carlos. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPÊPrivação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0827-3869> Contato: rubiafq@gmail.com

Abstract

The present research focuses on the life trajectory of 15 adolescents (14 boys and 01 girl) in conflict with the law, who present new ways of acting by marginalized youth, questions stereotypes that associate youth actions with violence, drugs, trafficking, political indifference, supposed resignation for public space and school. It dialogues with the life stories of adolescents, with the general objective of understanding the meaning they attribute to the transgressive act and to socio-educational practices. The methodological theoretical foundation of the present research is the Oral History of Life articulated to the Thematic Oral History, which is based on the studies of José Carlos Sebe Bom Meihy, coordinator of the Nucleus of Studies in Oral History at USP, in which the narrated life stories by adolescents in conflict with the law were fully transcribed, textualized and transcreated. Fragments of the adolescents' stories are highlighted with the scope of understanding the social context to which they are inserted, the reproduction of learned educational processes, the place destined for school and informal work. The methodology of transcreation inaugurated a process of creation and dialogue with lives (re)created in narratives. The research results show the uniqueness of the stories, which are interconnected with other stories within the practices, providing new forms of relationship and human formation, declaring social and political abandonment, in which the guarantee of human rights does not go beyond literature.

Key-words: Social vulnerability; Human rights; Socioeducation; Teenage offenders.

Resumen

La presente investigación se centra en la trayectoria de vida de 15 adolescentes (14 niños y 01 niña) en conflicto con la ley, que presentan nuevas formas de actuar de los jóvenes marginados, cuestiona los estereotipos que asocian las acciones los jóvenes a la violencia, las drogas, el tráfico, la indiferencia política, la supuesta renuncia por el espacio público y escuela. Dialoga con las historias de vida de los adolescentes, con objetivo general de comprender el sentido que atribuyen al acto transgresor ya las prácticas socioeducativas. El sustento teórico metodológico es la Historia Oral de Vida articulada a la Historia Oral Temática, que tiene como base los estudios de José Carlos Sebe Bom Meihy, coordinador del Núcleo de Estudios en Historia Oral de la USP, en los cuales los narrados Se transcribieron, textualizaron y transcrearon íntegramente historias de vida de adolescentes en conflicto con la ley. Se destacan fragmentos de relatos de los adolescentes con el objetivo de comprender el contexto social en el que se insertan, la reproducción de los procesos educativos aprendidos, el lugar destinado a la escuela y al trabajo informal. La metodología de transcreación inauguró un proceso de creación y diálogo con vidas (re)creadas en narrativas. Los resultados de la investigación muestran la singularidad de los relatos, que se interconectan con otros dentro de las prácticas, brindando nuevas formas de relación y formación humana, declarando el abandono social y político, en el que la garantía de los derechos humanos no va más allá de la literatura.

Palabras-clave: Vulnerabilidad social; Derechos humanos; Socioeducación; Delincuentes adolescentes.

Introdução

Os aportes teóricos (BRASIL, 1988, 1990, 2006, 2012) explorados no presente estudo, na busca pela compreensão a quem se destina as medidas socioeducativas, os direitos humanos e a educação, visam esclarecer a sua possível relação com a trajetória de vida dos/as adolescentes em conflito com a lei, em situação de vulnerabilidade social, possibilitando um olhar que respeita e prioriza a condição de ser humano, que se torna autor/a de um ato infracional como forma de denúncia da dor emocional que o/a acomete e que marca sua história de vida. O foco é ampliar a compreensão ao apresentar e refletir um aprofundamento acerca do temário que não conduza à perspectiva de julgamentos morais, todavia que possibilite a ampliação de perspectivas a uma lógica que permita abarcar a influência da história de vida, o aprendizado da rua, a educação e seu arranjo emocional na autoria do ato transgressivo do/a adolescente em conflito com a lei.

Compreender as especificidades do trabalho destinado a adolescentes em conflito com a lei, os limites e possibilidades, os saberes de experiência, as percepções acerca da educação, os processos educativos de prevenção e as tentativas de parceria com a rede pública de ensino regular, com cursos profissionalizantes e com os familiares dos/as adolescentes, bem como a tentativa de garantia dos direitos humanos, possibilitam a compreensão de que a história de vida do/a adolescente autor/a de ato infracional, atrelada as políticas públicas voltadas à Infância e Juventude no país, parece contribuir à reprodução de valores e comportamentos marginalizantes, é tido como fator de influência na íntima relação de alguns/as adolescentes com o mundo do crime (BRASIL, 2006, 2012).

Processos históricos, no contexto latino-americano, transmitidos por meio de processos educativos formam indivíduos com diferentes intencionalidades. Logo, o que forma o ser humano não é resultado de história individual e privada, tão somente, mas uma produção coletiva, gerada e transmitida pelo meio social. Ressalta-se que não se trata de afirmar que os/as adolescentes que cumprem medida socioeducativa são vítimas do sistema social imposto ou, até mesmo torná-los tiranos, compactuando com a visão determinista de que estão fadados ao fracasso e/ou ao crime (QUINELATTO, 2015).

Partindo da inquietude, aventa-se afirmar que as histórias de vida estão intimamente ligadas à autoria do ato transgressor, compelindo os/as adolescentes a buscarem alternativas de sobrevivência na reprodução do aprendizado da rua e importância social dentro do espaço em que circulam.

Outrossim, o estudo aqui delineado tem por objetivo geral compreender os significados atribuídos pelos/as adolescentes em conflito com a lei aos atos cometidos. Para tal, buscou identificar as condições familiares, sociais e culturais presentes na vida de adolescentes em conflito com a lei, construindo um diagnóstico do contexto, analisando a trajetória das histórias de vida de adolescentes autores/as de ato infracional e os programas sociais a estes/as destinados/as.

A fim de atender o escopo do objetivo geral, a presente pesquisa direcionou o olhar para a trajetória de vida de 15 adolescentes (14 meninos e 01 menina) em conflito com a lei residentes no interior de São Paulo-SP, que apresentam novas formas de atuação de juventudes marginalizadas socialmente, questionando estereótipos que associam ações juvenis à violência, à transgressão, às drogas, ao tráfico, à indiferença política, a suposta renúncia pelo espaço público e pela escola. Discorre-se acerca das histórias de vida dos/a adolescentes, com o alvo comum de compreender o significação que atribuem ao ato transgressor e às práticas socioeducativas. São processos educativos desencadeados ao longo da vida dos/as adolescentes, submetidos/as a atos discricionários do sistema social burguês, considerando o seu/ua contexto sociocultural, a dinâmica familiar e os estigmas que apresentam devido à vivência infracional.

Socioeducação e Direitos Humanos

Os sujeitos que passam pelo aparelho judiciário, sejam crianças, adolescentes ou adultos/as, têm suas vidas marcadas por instituições punitivas. O cotidiano dessas organizações é paradoxal, uma vez que existem para a recuperação e reintegração social do indivíduo de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), todavia o que se tem observado na história penal é a reincidência delituosa daqueles/as a elas submetidos/as (QUINELATTO, 2015).

As relações existentes entre histórias de vidas e a possível relação com a autoria de atos transgressores são demarcadas concomitantemente nos estudos de Marzochi (2014), Rovai (2012), Tomasi (2011), Guimarães (2010), Nardi (2010), Paula (2004), Conceição (2017) e Campos (2017). São estudos aprofundados na área da socioeducação e direitos humanos, que corroboram a análise de que as medidas socioeducativas são direcionadas à adolescentes pobres e a educação e direitos humanos à adolescentes ricos.

Neste sentido, com base nos estudos de Maffesoli (2000, 2001, 2010, 2011), Feffermann (2006), Freire (2005), Fiori (1991), Meihy (1991, 1994), Caldas (1999) encontram-se caminhos e possibilidades de propostas de melhorias na vida de indivíduos, por meio da reflexão crítica da realidade em que estão inseridos/as e as experiências advindas da vivência de mundo, possibilitadas pelas trajetórias de vidas.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006) inicia-se no ano de 2006 e ratifica as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) acerca da prática pedagógica da medida socioeducativa. Desde então, são as normativas que regem a ação judicial da Vara da Infância e Juventude, bem como o atendimento dos/as adolescentes em conflito com a lei.

Pelo exposto, este artigo se apresenta como palco para ampliar as reflexões acerca dos górdios da socioeducação e dos direitos humanos, a partir da análise da relação escolar com adolescentes autores/as de ato infracional, refletidos sob a ótica da justiça social e formação humana para o exercício da cidadania. Insta verificar que ao associar o direito à educação com direitos humanos, propicia-se refletir sobre a mudança social, possibilitando ao/a adolescente em conflito com a lei, a prerrogativa de abdicar do papel de oprimido/a social.

Nesta esteira, a Educação é tida como condutora do conhecimento, simbolizada como instrumento de resistência e de luta de injustiças sociais e leis inexecutáveis, que mantém o indivíduo aprisionado/a, não somente à restrição de liberdade, mas na lógica capitalista, elitista, racista e classista de opressão social em que o ser humano não terá acesso ao seu lugar de direito (LOPES, MIRANDA, 2021).

A educação em Direitos Humanos questiona a eficácia expressiva das medidas socioeducativas, uma vez que pelo pressuposto de que a sua rigidez não tem alcançado significativamente a inclusão social dos/as egressos/as do sistema socioeducativo.

Ao partir da premissa que o direito à educação se estabelece em um dos componentes do maior princípio do Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana, sua efetivação propicia à pessoa o direito a se conquistar uma vida digna, que só é possível mediante a conquista de necessidades básicas mínimas de saúde, educação, alimentação e moradia. Para tal, a fim de resguardar os direitos fundamentais, faz-se necessário a constante necessidade de diálogo e luta, para que a lei se torne exequível.

Assim, Lopes e Miranda (2021) corroboram ao afirmar que,

[...] a educação deve ser construída tendo como objetivo principal a formação de todos os indivíduos, sem abrir mão das mais variadas técnicas e metodologias que possibilitem a discussão, prática, promoção e garantia dos direitos humanos, fazendo com que, a partir dessa forma de atuação, rompa-se com a situação de barbárie e de violações de direitos, fazendo emergir uma educação em direitos humanos, importante não só como garantia já inerente a todo ser humano, mas também para atuar na sensibilização e difusão do conhecimento sobre os direitos, conjunto indivisível que abarca direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (p.7).

Pelo exposto em Lopes e Miranda (2021) e a fim de que se resguarde os direitos universais e rompa com esta situação de barbárie e abusos, é que surge a educação em direitos humanos, com vistas a transformação social no que tange a direitos e deveres a todos/as, sem distinção. Há que se sensibilizar e difundir a proposta já regimentada do que são os direitos, conjunto indivisível de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

O Método: História Oral de Vida

Como pressuposto metodológico elegeu-se a realização de um estudo qualitativo, viabilizado por meio da pesquisa de história oral de vida e história oral temática, cujo conjunto de procedimentos orientam todas as etapas do trabalho. São apresentados e discutidos dados resultantes do processo dialógico de história oral realizados com 15

(quinze) adolescentes, sendo 14 (quatorze) meninos e 01 (uma) menina, que se encontravam em julgamento judicial no ano de 2015, durante a coleta de dados, responsabilizados/a por atos transgressivos.

De acordo com a Minayo (1993) a pesquisa qualitativa, por meio da indagação e foco na descoberta da realidade é “[...] constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (p.23).

A autora esclarece, ainda, que na proposta de desenvolver um estudo investigativo e no desenrolar dos critérios das etapas de uma pesquisa, objetiva-se reconhecer a conveniência do espaço de pesquisa, bem como a utilidade dos métodos disponíveis, face às informações necessárias para atender os objetivos gerais e específicos do trabalho (MINAYO, 1993).

No dizer de Gamboa (2007), mais que a abordagem do método, a abordagem epistemológica poderá esclarecer as relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos, todos eles presentes na pesquisa científica. O importante – mais que as diversas formas de abordagem – é a coerência entre o gnosiológico, ontológico, epistemológico e metodológico.

Para o autor, o gnosiológico vai ao encontro daquilo que o pesquisador compreende como real e concreto no processo da pesquisa científica. O ontológico corresponde à concepção de homem que o pesquisador possui; o epistemológico refere-se aos critérios de cientificidade e validez; por fim, o metodológico demonstra os passos, os procedimentos utilizados para identificar o objeto estudado.

Um excelente diagnóstico do problema oferece, em si mesmo, melhores recursos de implementação de ações que superem ou transformem sua situação. Muitas vezes, são imprevisíveis os desdobramentos e o potencial heurístico de um bom diagnóstico. A pertinência e a eficiência das possíveis ações sobre um campo problemático dependem de uma rigorosa pesquisa ou de um cuidadoso diagnóstico sobre essa situação. Em outras palavras, uma pesquisa qualitativamente bem elaborada oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão de base para planos de ação mais eficientes (GAMBOA, 2007, p.101).

Ao abordar história oral de vidas de adolescentes situados/as em espaços de restrição de liberdade, insere-se ao contexto que entrelaça contradições e semelhanças, de dominação e opressão, onde se almeja o desafio da educação de qualidade para todos, fundamentada na libertação dos/as oprimidos/as, mas que ainda se encontra aprisionada a interesses de grupos dominantes. Ao investigar o contexto de determinada população, realiza-se o que Freire (2005) denomina de investigação do universo temático, identificando os temas geradores que deverão ser contemplados no diálogo entre os pares (FREIRE, 2005).

Nessa esteira, com o método da História Oral de Vida e História Temática, Meihy e Holanda (2013, p.81-87) apontam os diferentes enfoques e perspectivas que a História Oral permite. Os autores conceituam a

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 15).

Ainda segundo Meihy e Holanda (2013), a história oral de vida é possibilitada por meio de entrevistas livres, ausente de questionário formal e/ou perguntas com viés indutivo. A metodologia da história oral de vida prevê o uso de gravação de áudio como procedimento de garantia do verbalizado no momento. Todavia há aspectos que são incorporados à oralidade, que nem sempre são captados nas gravações, como as expressões faciais, gestos, lágrimas, silêncios, pausas, olhares, ironia, sorrisos.

De acordo com Guimarães (2010),

Nos anos de 1918 a 1920, a Escola de Sociologia de Chicago já desenvolvia as chamadas histórias de vida, mas foi depois da Segunda Grande Guerra, em 1948, que surgiram os critérios que passaram a diferenciar a história oral das demais formas consagradas de entrevista. Allan Nevins, professor da Universidade de Colúmbia, Nova York, oficializou o termo “história oral”, que passou a indicar as novas posturas diante da formulação das entrevistas. A história oral moderna passou a ser entendida como um “sistema de circulação” do qual participavam emissores (contadores das histórias, narradores de histórias cotidianas), mediadores (promotores dos encontros, tais como radialistas, administradores

com seus maquinários) e receptores (público consumidor dos produtos das entrevistas). O sucesso da história oral se deve aos avanços da eletrônica, que possibilitaram o registro de experiências, principalmente de repercussão pública. Meihy credita à história oral um caráter revolucionário, uma vez que se tornou a “razão de ser de fatos locais de interesses coletivos”. No Brasil, o seu avanço ocorreu depois de 1983, passado o período da ditadura militar, uma vez que durante a ditadura a gravação de entrevistas não angariou adeptos. Em sua trajetória, Meihy também faz menção ao fato de o meio acadêmico recusar-se a incluir em suas pesquisas outros grupos capazes de produzir conhecimento (p.26).

Por sua vez, a história oral de vida é “[...] sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (MEIHY; HOLANDA, 2013, p.17). Dessa forma, nesta metodologia, o colaborador tem papel primordial, pois é quem opta o que irá abordar acerca de suas vivências e lembranças,

Porque as histórias de vida são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala. Isso talha a essência subjetiva da história oral de vida. No caso da história oral temática, contudo, a existência de um foco central que justifica o ato da entrevista em um projeto, recorta e conduz a possíveis maiores objetividades. [...] Uma das práticas decisivas na diferenciação entre história oral de vida e história oral temática é a existência de um questionário (MEIHY; HOLANDA, 2013, p.35).

Assim sendo, o estudo fez uso de modo compartilhado da história oral de vida e da história oral temática, no qual utilizou os depoimentos de adolescentes autores/as de atos transgressivos, que estejam sob julgamento judicial naquele momento e que frequentavam o Programa de Medidas Socioeducativas, localizado no interior do estado de São Paulo.

O caráter documental possibilitado pela entrevista em história oral temática origina a formulação de documentos “É exatamente na importância delegada à elaboração do texto como documento que a História Oral difere de outros trabalhos ligados a entrevistas” (MEIHY, 1994, p. 55).

Nesta medida, a metodologia escolhida concebe um trabalho da memória análogo à criação de um texto ficcional, por sua vez trata-se de um “[...] processo narrativo, texto em movimento” (CALDAS, 1999, p.61).

A metodologia da História Oral de Vida, proposta por Meihy (1991, 1994, 2005), Meihy e Holanda (2013) e Caldas (1999) é “[...] o retrato oficial do depoente. [...] a ‘verdade’ está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas” (MEIHY, 2005, p. 149). Os depoimentos quando materializado, a partir de um documento escrito, por sua vez assume a objetividade de qualquer outro documento de análise historiográfica. Todavia as interpretações decorrentes devem considerar a dimensão subjetiva que emana de sua constituição originária. Dessa forma, as memórias são compreendidas nesta tese como

[...] lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetos e materiais. As memórias podem ser individuais, sociais ou coletivas. A independência delas se explica pela capacidade de individualização. No entanto, é preciso deixar claro que a memória individual para a história oral, só tem sentido em função de sua inscrição no conjunto social das demais memórias. [...] Com isso, afirma-se que toda memória tem índices sociais que a justificam. É sobre a relação entre o ser individual e o mundo que se organizam as lembranças e os processos que a explicam ou não o significado do repertório de lembranças armazenadas (MEIHY, 2005, p.63).

Na perspectiva da história oral de vida a memória representa um processo de identificação do sujeito com o meio social, em uma interdependência com as características individuais, situações de traumas, traços biológicos, que marcam diretamente as narrativas.

A Educação Escolar de Adolescentes em Conflito com a Lei

Refletir sobre a relação escolar de adolescentes em conflito com a lei é o mesmo que questionar a concepção da educação e suas formas de operacionalização na contemporaneidade. As demandas da escola estão além das questões cognitivas, integradas a transmissão exaustiva, linear e lógico, no qual se deve abrir para a dimensão do novo, por meio da relação humana, intensa e criadora com o mundo e seus elementos.

Para tal reflexão é importante compreender que histórias os/as adolescentes em conflito com a lei possuem com a escola, bem como compreender que há diferentes leis que visam assegurar direitos e deveres a crianças e adolescentes. O direito a vagas na escola de educação básica e a obrigatoriedade dos estudos são alguns deles.

A partir das normativas nacionais acerca do direito à educação, determinou-se que as escolas públicas possuam para todo o seu público, qualquer criança e/ou adolescente, abertura irrestrita das matrículas, ou seja, não se questionam as condições da instituição escolar para acolher novos/as alunos/as, uma vez que os/as recebem sempre frente à demanda. De acordo com relatos, nesta pesquisa, dos/a adolescentes autores/a de ato infracional fica claro que algumas Instituições Escolares driblam a lei na oferta da vaga, oferecendo a estes/a adolescentes vagas no período contrário ao que solicitam, ou ainda, em salas de aula com crianças, frente aos atrasos nos anos escolares. Tal postura, associada a um grupo de pessoas com maior dificuldade de aceitação e interesse por parte da escola é uma forma de expulsar os/as alunos/as da escola sem criar problemas legais.

Os relatos apresentados demonstram a relação distante que o/a adolescente possui com a escola, bem como a sequência de reprovações de ano letivo:

Eu tava na oitava, mas num terminei... eu repeti quatro vez a oitava. Tem umas parte que eu curto a escola, gosto das professoras! Mas num gosto de estuda, num gosto (Bira, 17 anos).

[...] parei faiz tempo... uns 3 ano. Tava na oitava, mas num fiz... num gosto da escola, tudo na escola é ruim. Num gosto dos outro mandano ne mim, ninguém! Só lembro de uma coisa que eu gostava: das menina! (Marcola, 16 anos).

Parei de estudar no primeiro colegial... Parei porque eu tava muito perdida nesse mundinho aí... Chega uma hora que a escola perde a graça. Eu num gosto de estudá, por isso que nem vo. E quando eu penso no que eu gostava, era só dos meus amigos. Eu até quero volta, mas preciso da vaga à noite. Mas a diretora só dá vaga à noite para quem trabalha. Eu to procurano serviço (Bárbara, 16 anos).

Verifica-se que a escola deixou há tempos de ser um espaço de acolhimento de crianças e adolescentes, deixou de ser atrativa ao público a que se destina. Os/as adolescentes são matriculados/as nas escolas pelos seus cuidadores, contudo a permanência não é observada. Por conquista, a escola representa um direito social reconhecido pela legislação brasileira, sendo sua oferta pública e gratuita. Todavia, paradoxalmente, a escola é considerada igualmente como um dos grandes fracassos da modernidade, uma vez que não cumpre a premissa de formação cidadã.

Insta verificar que de acordo com Conceição (2017) e Campos (2017) há críticas referentes à qualidade da educação escolar, seus mecanismos seletivos que minimizam as oportunidades de acesso e permanência para grande parte de seu público, sua atitude excludente, o desempenho dos professores, as normas e regras, sua incapacidade de formar competências técnicas e profissionais.

Porém afirmar que a escola pública não possui qualidade e competência para seu andamento pode ser uma das formas pelas quais o conjunto social expressa o desejo de que ela pode estar melhor e que ela deve ser melhor. Ao direcionar críticas à escola pública, reafirmam-se seus valores e defendem-se projetos para sua melhoria. A escola pública é uma das mais caras invenções dos homens e que, antes de configurar-se materialmente, ela foi e continua sendo projetada, criada, imaginada por uma sociedade, porém destinada há diferentes sociedades.

As transformações políticas e econômicas do Estado ao longo do tempo e suas implicações para a existência material e simbólica da escola pública é um dos caminhos que cooperam para a compreensão da transformação do sonho iluminista de uma escola que a todos estivesse acessível, um obediente mecanismo nas mãos daqueles que detêm poder e conhecimento. Assim as mudanças da escola imaginária acompanham, em certa medida, as mutações políticas do Estado, quando a burguesia se assume classe dominante.

Por sua vez, as análises que sobre a escola recaem são indicadoras de um importante sinal de vitalidade desta instituição. Significa que, na dimensão imaginária, a educação das novas gerações ainda é objeto de um investimento, para além de sua crise (VALLE, 1997).

Observa-se um *desencanto* pela escola, especialmente as da rede pública. É como se o fracasso da educação pública fosse, ao mesmo tempo, o seu sucesso, ou seja, ao oferecer educação de péssima qualidade, a escola pública torna-se bem sucedida na manutenção das desigualdades, das hierarquias e das diferentes exclusões sociais.

[...] é como instituição imaginária que a Escola se edifica, em sua origem, como projeto político de uma sociedade; e é pela capacidade de permanente reconstrução de seu sentido imaginário que ela pôde [...] resistir ao tempo como instituição duravelmente enraizada na vida social (VALLE, 1997, p.13).

Por vezes, a escola assume um papel de julgadora, como um tribunal. Entretanto somente a partir do desenvolvimento tecnológico propiciado pela Revolução Industrial e com o advento do capitalismo obteve-se a formação dos Estados Modernos. Passando assim a existir neste momento político o direito penal, que por sua vez atribui ao indivíduo o livre arbítrio, ou seja, o mesmo pressupõe punição em razão de autoria de atos transgressores que provoquem danos à sociedade.

Na mesma fase, criança e adolescente estavam subordinados a iguais normas dos adultos frente a julgamentos e penalidades. Para tanto se criou o Código de Menores, Lei 6.697 de 10 de outubro de 1979, cuja função principal era estabelecer controle sobre determinados grupos de crianças e adolescentes, afastados do processo de produção capitalista. Com a impossibilidade de modificar o cerne das medidas a serem aplicadas, mudou-se as denominações conceituais destinadas a tais medidas, assim o julgamento passou a ser denominado como tutela e a prisão, por sua vez, transformam-se em internamento. Mudanças de ação não foram identificadas, no qual as alterações mantiveram-se apenas no âmbito da nomenclatura, mantendo a natureza punitiva. No Brasil, o Código de Menores foi substituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 – ECA, com promessas de proteção integral a crianças e adolescentes (QUINELATTO, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) fazem parte da legislação vigente, no que tange à proteção integral de crianças e adolescentes.

A proposta de proteção integral de que tratam tais documentos partem dos direitos pessoais e especiais referentes a crianças e adolescentes que denominados de indivíduos em desenvolvimento precisam da proteção integral. Elaborar-se a partir da proposta de que crianças e adolescentes são sujeitos produtores de cultura, portadores/as de direitos e não meros objetos de manipulação do mundo adulto. Substituir a doutrina da situação irregular pela doutrina da proteção integral é uma das maiores propostas trazidas pelas novas normas legais brasileiras (QUINELATTO, 2013).

Por meio dos novos paradigmas advindos do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Constituição Federal (BRASIL, 1988) origina-se um novo significado da compreensão e trato ao/a adolescente em conflito com a lei. Deste modo, a lei assegura proteção integral ao indivíduo autor/a de ato transgressor, partindo dos direitos especiais de acesso à saúde, à educação formalizada, ao lazer e à profissionalização. Além disso, a legislação em questão prevê que este público não deva vivenciar situações de crueldade, preconceito e discriminação. Entretanto, pelo exposto nesta pesquisa, o que se observa são relatos contrários, que se manifestam em caminho opostos à lei.

O contato contínuo com adolescentes dentro do Programa de Medidas Socioeducativas demonstra que ainda há disparidade entre o que propõe as políticas públicas e a realidade vivenciada. Entende-se, portanto, que a Legislação vigente ainda necessita se estabelecer em termos práticos e de funcionalidade, para depois ser considerada como marcos a serem consolidados. Igualmente, vale ressaltar, que acima de qualquer lei da educação existe em muitas crianças e adolescentes um sentimento claro de insegurança e de não pertencimento à instituição escolar, conforme apresentam-se os relatos, no qual se sentem à parte, não são ouvidos/as e tampouco participam das escolhas, são uma parte excluída, com baixa autoestima e sem perspectivas de melhoras futuras.

Parei na sétima... eu num quis mais í, num consegui. Uma vez a dona pegou eu com maconha, aí acabou o ano e ela não quis me dá mais vaga. Minha mãe foi atrás de vaga pra mim, mas ela não queria deixá estuda. Aí minha mãe ficou atrás de vaga e depois paro (Fabinho, 16 anos).

Num gosto [da escola] e num quero. O que eu quero memo é trabaiá [...]. Peguei uns bico de servente e to me virano. Meu único sonho é volta para minha ex, ela se orgulha deu e só (Léo, 17 anos).

Eu estudo sim, to no primero ano. Eu repiti uma vez no ano passado... tinha falta e notas ruim tamém. Eu matava aula, num conseguia fica na aula... Num gostava de fazê as coisas, da dona ficá falano, tendo que copiá... Eu num gosto de nada, só do intervalo (Yan, 16 anos).

Outros/a relatam um sonho distante ao citar a escola, afirmam que desejam voltar aos estudos e completá-los, entretanto, a fala é sem emoção, um discurso pronto como forma de dizer o que esperam deles/a, mas que provavelmente não completarão seus estudos, outros/a buscam subterfúgios para explicar porque não estudam:

Eu estudei até o oitavo ano completo. Larguei, agora que quero voltá, comecei a trabaia. Parei meus estudo por causa disso, mas agora se Deus quiser eu vou voltá a estudá. Eu quero terminá o tercero logo...pelo menos o tercero (Luan, 18 anos).

Num vô mais, trabaio à noite... [o trabalho] é à noite. Antes eu ia na escola, mas comecei a trabaia e parei. De dia num dá, to cansado (Marcelo, 18 anos).

[...] eu quero me forma em Direito e eu vo consegui um dia sim, se Deus quisé. Antes eu pensava em mudá, mas ficava em casa sem faze nada o dia inteiro, aí descia e ficava lá na biquera, ía pra rua... só coisa errada. Quando veio a Medida, comecei a faze o curso e é uma coisa que ocupa a cabeça da gente e você vai pensando em outras coisas. Hoje nem desço mais na biquera, nem falo com o pessoal. Falo um oi e tchau e saio rápido, num quero mais isso (Bárbara, 16 anos).

[...] eu larguei o ano para pode trabalhar. Agora eu parei de trabalhar também, mas eu trabalhava no restaurante, é lugar de comida japonesa, eu era sushiman. Eu não sabia nada, mas aprendi lá memo, eles que ensinava lá. Antes eu trabalhava numa transportadora... foi aí que larguei a escola, num gostava... e larguei memo. Depois desse trabalho eu entrei no corre. [...] prentendo volta pra terminá [os estudos], mas eu num gostava de lá [da escola], num gostava nada. Ninguém gosta de escola, tava nem aí. Estuda é ruim... a única coisa boa era as menina...rs. Mas to pensando [...] preciso terminá esses estudo (Eduardo, 18 anos).

Portanto, questiona-se que forma de socialização se oferece a pessoas que, em seu desenvolvimento, são constantemente humilhados/as, discriminados/as e, muitas vezes, verbalmente agredidos? Nas respostas dos/a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa esclarece-se que a falta de interesse pessoal os/a compele a abandonar a escola, todavia há que se entender como inicia tal falta de interesse, a ausência de sentimento positivo frente à escola.

Pela clareza dos depoimentos observa-se que esses/a adolescentes não são/é bem vindos/a à escola, mesmo sendo a educação um direito nacional, por carregar consigo a marca indelével da infração realizada. São contextos constantes de discriminações veladas, que emerge a dúvida se a questão é sistêmica ou pessoal.

Em face de alusão ao público já suscitar polêmicas, a defesa da escola pública é advogar a escola como lugar onde reside a perspectiva de futuro profissional. E, assim sendo, pode ser compreendida como uma instituição imaginária, pois é o fruto de criação social, em uma relação de investimento em que se observa apenas a funcionalidade. De acordo com Valle (1997, p. 156) “[...] a educação é o projeto de criação do mundo humano, pela criação do homem que o habita. A educação é forçada [...] a imaginar o mundo e o homem [...]”.

Destaca-se pelos depoimentos apresentados que alguns frequentam a escola no período em que cumprem a medida socioeducativa por não desejarem problemas com o Juizado da Vara da Infância e Juventude, que no momento em que atribui a medida socioeducativa, também (re)afirma a necessidade de estudar, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Ou seja, a frequência escolar vinculase ao cumprimento da medida socioeducativa, a saber:

Estudo, to no sétimo ano, estudo de noite. Parei um tempão de estudá, porque eu num gosto de escola. [...] E o Juíz falô que tem que í, se num for embaça com o chefe [Juiz] (Igor, 17 anos).

[...] to lá na escola sim. É primero ano. Teve um tempo que eu parei, mai voltei depois. Eu sô meio zuera, num levo bem a sério. Brinco, dô uma zuera de veiz em quando (Rafa, 16 anos).

Parei na sexta série. Voltei nesse ano, por causa do Juiz... mas agora num fui mais, comecei trampa... e num fui (Léo, 17 anos).

Estudo direitinho, faço a oitava série... perdi uns ano ai porque eu não gosto de ir pra escola não... Agora eu levo a sério por causa do Juiz. O Juiz me deu 157 [assalto à mão armada] (Rogério, 17 anos).

[...] vô na escola e tô no primero colegial. Num gosto muito, mas já que tem que estudá eu vô na escola e pá. O que vai dá eu num sei, mas to de cara enfiada lá na escola... o Juiz disse, pá (Sorriso, 16 anos).

Pelos excertos das falas dos adolescentes evidencia-se que eles atribuem à frequência escolar como parte da medida *punitiva* e não como processo socioeducador. A escola é tida como um espaço entediante e sem significado na vida de tais adolescentes, que não se reconhecem tão pouco veem identidade neste espaço. Verifica-se que eles não associam os estudos à possibilidade de subsistência digna, assim a escola não passa de mais um espaço de regras de uma sociedade que não os inclui.

Pela clareza da situação existente hoje nas escolas, como conceber a possibilidade da relação adolescentes em conflito com a lei e a escolaridade mínima? Importante salientar que o/a adolescente na escola é apenas um indivíduo em fase de formação escolar, o fato de estar em cumprimento de uma medida socioeducativa é somente uma parte deste/a adolescente, que de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) há encaminhamentos oficiais que se dão nestes casos. Portanto não cabe à escola oferecer mais uma forma de punição a este público, da forma que considera mais adequada, pois estabelecido em lei está a norma regularizadora.

Resultados e Discussão

O ato infracional é uma contravenção penal, que está sujeita à sanção judicial. A criança, indivíduo com 12 anos incompletos de acordo com a lei (BRASIL, 1990), quando autora de ato transgressor é submetida às medidas preventivas e protetivas asseguradas pelo Conselho Tutelar – CT. Por sua vez, o/a adolescente, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – indivíduo com 18 anos incompletos – quando autor/a do ato infracional, é considerado/a inimputável e está amparado em termos legais para responder por seus atos em forma de medida socioeducativa.

Ao todo são 07 (sete) tipos de penalidades que o/a adolescente poderá responder, frente as circunstâncias e a gravidade da infração: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no artigo 101 (BRASIL, 1990).

A advertência direciona-se as infrações leves, com caráter de alerta para os riscos, tratando de ação preventiva. A obrigação de reparar o dano busca o reconhecimento da autoria do ato transgressor e possibilita a oportunidade de reparo. A prestação de serviço à comunidade dá a oportunidade de uma experiência comunitária e educativa, agindo para o bem comum. A liberdade assistida é uma medida de acompanhamento, que se dá pela frequência no Programa de Medida Socioeducativa, que tem como tempo mínimo de seis meses e máximo de dois anos. A semiliberdade restringe parcialmente a liberdade de ir e vir, no qual o jovem realiza atividades externas de estudo e trabalho, porém deve retornar à Instituição ao final do dia. A internação é a medida mais rigorosa que o/a adolescente pode receber, consistindo na privação total da liberdade, mediante atos infracionais graves. O tempo máximo na privação é de três anos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, ainda, processos de orientação, apoio e encaminhamento do/a adolescente à família substituta. Vale ressaltar que tais medidas são tidas como formas de responsabilizar adolescentes que frente à autoria de atos transgressores necessitam ser auxiliados/as no redirecionamento da conduta social, mesmo que inimputável (BRASIL, 1990).

Para um trabalho efetivo da medida socioeducativa faz-se necessária a corresponsabilização de diferentes órgãos: apoio familiar, comunitário, sistema judiciário, equipe de socioeducadores/as, projetos sociais, cursos profissionalizantes. Ademais, esta não é uma questão de opção de responsabilidade, pois se encontra prevista no Estatuto no artigo 88: I - municipalização do atendimento; II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais; III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa; IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente; V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional; VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos/as em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no artigo 28 desta Lei; VII - mobilização da opinião pública para a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade (BRASIL, 1990).

O artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente esclarece ações que visam possibilitar e reconhecer que o/a adolescente possui autonomia, enquanto autor/a de seu processo histórico, dentro de sua condição de indivíduo em desenvolvimento, inconcluso e com necessidade de proteção integral (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) prevê proteção integral à criança e ao/a adolescente. Quando este público comete atos infracionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente traduz um conjunto de medidas que são passíveis de serem aplicadas, mediante a autoria de ato infracional, ou seja, a *restrição da liberdade* é uma ação

pautada na legislação do país. Assim sendo, as características reconhecidas como família, incorporadas aos dispositivos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, determina que,

Artigo 4 – É dever da família, comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com prioridade absoluta, a efetivação dos direitos referentes à vida, a saúde, a alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

No entendimento deste dever compartilhado com a sociedade em geral, o artigo 227 da Constituição Federal foi implantado em decorrência de mobilização social dos movimentos de valorização e de garantia de direitos que visam o desenvolvimento pleno da criança e do/a adolescente. Tal artigo possibilitou a legalização específica que regulamenta ações de políticas públicas para este público (BRASIL, 1988).

Os principais resultados desta pesquisa evidenciam a singularidade das histórias de vidas, que se interligam com outras histórias no interior de práticas, propiciando, assim, novas formas de relação e formação humana, declarando o abandono social e político, no qual a garantia dos direitos humanos não ultrapassa a literatura.

Para além, no contexto das entrevistas realizadas neste estudo, como resultados da pesquisa, fica claro que há uma diferença entre o conceito de família que as leis brasileiras pressupõem e o conceito de família que os/as adolescentes transgressores/as possuem.

Grande parte dos/a adolescentes colaboradores/a desta pesquisa são os principais provedores de seu grupo familiar, assim não vivenciam aspectos da proteção integral, pelo contrário, são eles/a que protegem seus familiares e auxiliam de maneira decisiva na manutenção da casa e criação dos/as irmãos/ãs. São papéis que desempenham como um processo natural, os/as irmãos/ãs mais velhos/as assumem as responsabilidades de subsistência da família e encontram no tráfico de drogas, e outras atividades ilícitas, oportunidades de remuneração.

O Estatuto da Criança e do Adolescente pressupõe prioridade incondicional no atendimento aos direitos enquanto cidadãos/ãs brasileiros/as. É tido como proposta social caracterizada pela equidade de direitos e condições que devem ser estabelecidas, assegurando acesso a tais direitos. Em teoria trata-se de importante normatização da

sociedade e poder público para com a realidade da infância e juventude, historicamente vitimadas pelo abandono e exploração econômica e social, contudo o que se observa na prática é que o poder público não atinge a toda a população, fazendo com que grande parte dela seja excluída da citada proteção integral (BRASIL, 1990).

Ao mesmo tempo, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2012), que é o documento oficial da política nacional que propicia condições para se trabalhar com as Medidas Socioeducativas, é compreendido como uma política pública que busca a inclusão do/a adolescente autor/a de ato infracional, trata-se também de uma política pública social de inclusão e implementação do atendimento das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nos artigos 112 e 55.

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, é responsável pela articulação das políticas e normas regulamentadoras para a proteção e promoção dos direitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SNPDC, tal tarefa é executada pelo SINASE, por qual é organizada a execução das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes aos/as quais é atribuída a condenação do ato infracional (BRASIL, 2006).

Instituído pela Lei Federal 12.594/2012 em 18 de janeiro de 2012, o SINASE é também regido pelos artigos referentes à socioeducação do Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, Resolução 160/2013 do CONANDA (BRASIL, 1990, 2006, 2012).

Como órgão gestor nacional do SINASE, a SDH/PR articula ações com instituições do Sistema de Justiça, governos estaduais, municipais e Distrito Federal, ministérios das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Justiça, Trabalho, Cultura e Esporte (BRASIL, 2006).

Vinculada à SNPDC, a Coordenação-Geral do SINASE coordena a execução da política nacional de atendimento socioeducativo, integrando as ações do SINASE dos diferentes ministérios e estabelecendo diretrizes nacionais de atuação – como aquelas previstas pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, além de parâmetros arquitetônicos, de segurança, de gestão e de socioeducação para unidades.

O documento afirma, concomitantemente, a corresponsabilidade familiar, governamental e Estado em diferentes níveis ao atendimento socioeducativo destinado aos/as adolescentes em conflito com a lei (BRASIL, 2012). O SINASE prevê que nos processos de apuração de autoria de ato infracional cometido por um/a adolescente até o momento da execução de medida socioeducativa, deve-se seguir um conjunto de princípios de regras e critérios de caráter jurídico político, pedagógico, financeiro e administrativo.

O documento prioriza as medidas socioeducativas em meio aberto – prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida – em detrimento das medidas privativas ou restritivas de liberdade em estabelecimento educacional, denominadas de semiliberdade e internação. Segundo o documento, trata-se de estratégia que busca reverter à tendência crescente de internação dos/as adolescentes bem como confrontar a sua eficácia invertida, uma vez que se constata que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos/as egressos do sistema socioeducativo (QUINELATTO, 2013, 2015). Todavia, as medidas em meio aberto também possuem menor gasto aos cofres públicos, o que gera uma forma de avaliar tal procedimento como descaso com as necessidades dos/as adolescentes autores/as de ato infracional e sua (re)inserção social.

Observa-se que as políticas públicas ao mesmo momento em que proporcionam inovações capazes de oferecer às classes subalternas a possibilidade de mudança, silenciam acerca da acomodação e adequação ao modelo educacional estabelecido pelo capital, para uma sociedade periférica no mundo.

Outrossim, os discursos transformadores veiculados pelas políticas públicas promulgam posições políticas e ideológicas de um grupo social, que não necessariamente correspondem aos interesses de todos os grupos sociais, uma vez que a sociedade não é um todo coeso, mas fragmentada, no qual o conflito se dá na coexistência das partes.

Neste estudo, a história escolar dos/as adolescentes autores/as de ato infracional apresentam um relato, no qual as dificuldades econômicas familiares, os limites da sociabilização em espaços públicos, as evasões, os abandonos e as inúmeras reprovações escolares traduzem em baixas notas e fracassos que conduzem tal adolescente a abdicar

de seus estudos, na busca por caminhos alternativos, entre eles, a transgressão. Há que se considerar, ainda, a existência de subsídios presentes nas falas dos/as adolescentes que questionam a concepção utilitária da real necessidade de escolarizar-se, frente às exigências do mundo do trabalho. Outros/a apresentam clareza em optar pelo trabalho, formal ou informal, pois é o que possibilita retorno financeiro imediato, algo que a escola não proporciona.

Com 14 anos eu comecei num supermercado [trabalhar]... aí parei de estudá. Depois fui montá móveis, que vem lá do Paraná. Hoje to desempregado, mas se eu arrumá um serviço eu pretendo trabaíá (Luan, 18 anos).

[...] eu não vou não, deixei a escola no primeiro colegial [...] eu nunca gostei de escola, é chato... não vo lá não. Eu quero trabalhar porque agora vou fazer 18, no mês que vem, aí se pega to ferrado, vo pra cadeia (Yuri, 17 anos).

Pelos excertos apresentados entende-se que os/a adolescentes em conflito com a lei, neste estudo, consideram a escola e o trabalho como caminhos antagônicos, ou seja, se escolhem um deles não poderá exercer o outro. Também há dificuldade em compreender qual a função da escola em suas vidas, uma vez que, além de ser um ambiente que não os acolhe e destituído de significado em suas realidades de vida, não almejam possibilidades de profissionalização e inserção ao mercado de trabalho formal, frente a diversas necessidades primárias não contempladas.

Haja vista que como é possível conceber perspectivas de futuro, objetivos de estudo e formação acadêmica se vivem em condições sub-humanas, no qual seus lares são barracos semi-improvisados em que há ausência do mínimo? O que a escola e a sociedade burguesa oferecem a tais adolescentes é o que eles procuram? Como podem se considerar pertencentes a esta sociedade que os/as marginalizam e segregam?

Excertos do Diário de Campo ilustram a observação e a auto-observação,

Hoje parecia mais um dia comum, uma quarta-feira em que me destinava ao Programa de Medidas Socioeducativas para minhas inserções na academia, junto aos jovens. E assim foi até o momento em que no meio da tarde fria de inverno inicia uma forte tempestade. Os jovens começaram a se agitar, deixando de lado seus aparelhos da academia e juntaram-se em um grande grupo na porta de entrada da academia. Fui ao encontro deles entender o que se passava.

Olhavam para o céu, para a chuva e comentavam “essa é forte”; “hoje tá sinistro”; “ferrou o dia”; “bora pra casa mano”.

Frases desta natureza eram ditas e recebiam a aprovação dos demais. Questionei o que estava acontecendo e um deles me explicou “é que essa chuva vai ferrar a nossa casa, o barraco dona”, outro ainda completou “Tem meu irmão pequeno em casa e tem medo de chuva” e um para finalizar disse “Se o barraco cair tenho que tá lá pra cuidar do meu povo”.

Do diálogo e da constatação da aflição gerada pela chuva intensa questionei-me acerca das responsabilidades a que estes jovens em tenra idade estão expostos. As intempéries do tempo trouxe desespero a todos eles, que foram embora do Programa em baixo da chuva por mais que a Professora da academia os orientasse a esperar a chuva parar... [...] muitos esqueceram até de retirar o passe do ônibus que recebem diariamente. Refleti sobre os mais diversos direitos que a infância e a juventude preveem e, frente a esta situação, eles nem chegaram a conhecer tais direitos. O ato de estudar, neste caso, nem é considerado por eles. A escola está muito longe das condições em que eles vivem. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Os/as marginalizados/as sociais não se veem inseridos/as neste sistema educacional estabelecido pela ordem burguesa, uma vez que suas prioridades são outras, remetem-se às necessidades básicas, subsistência pessoal e familiar. Pelo exposto, a pobreza material não é a mais perniciosa, mas sim a pobreza política, sintetizada no impedimento da construção da autonomia. A escola perdeu há tempos seu escopo de construção coletiva de conhecimento e preparação para inserção ao mercado de trabalho formalizado, na medida em que não atinge tal objetivo em todas as sociedades.

À Guisa das Considerações

É importante reconhecer que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) apresenta normativas, que ainda necessitam ser consolidadas e que possuem teoricamente um caráter socioeducativo. Parte-se da concepção de que o ensino e a aprendizagem se dão a partir da problematização do contexto, construída entre os pares, por meio de uma relação dialógica. O diálogo é a expressão primeira à existência do indivíduo, como forma de mediação entre o ser humano e o mundo. É, ao mesmo tempo, a manifestação de sua opção política, frente às condições opressoras imperantes em uma sociedade excludente.

Por sua vez, o *processo socioeducativo* é tido como mais uma forma de reconhecimento da condição de subordinação, resultado da manipulação da massa burguesa para uma determinada sociedade que, muitas vezes, este/a adolescente em conflito com a lei não pertence.

Lins *et al.* (2020), no âmbito da socioeducação e direitos humanos, esclarece que

[...] a evolução dos direitos humanos, desde sua criação está atrelada a mudanças sociais relevantes, tendo como caráter principal a quebra de dogmas preestabelecidos visando a garantia da dignidade, não podendo ser definidos unicamente como direitos positivados ou tratados internacionais (p.7).

Assim, a socioeducação e direitos humanos, enquanto práxis pedagógicas pressupõe, em teoria, escopos metodológicos para um trabalho social, crítico e construtivo, frente a processos educativos orientados/as a discutir circunstâncias que limitam a integração social. Todavia a inserção social tem caráter amplo, dependendo de outras instâncias e não tão somente submetida a escolhas pessoais.

Destaca-se que em teoria o acesso e a frequência escolar são priorizados legalmente e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) assegura ao todo 14 infrações de origem administrativa, oriundas da violação dos direitos fundamentais da criança e do/a adolescente. São provenientes de autuações da Vara da Infância e Juventude, representações do Conselho Tutelar e Ministério Público, seguindo o rito ordenado nos artigos 194 a 198, do referido Estatuto.

Por fim, a despeito do Estatuto da Criança e do Adolescente, sua normatização, em teoria, contrapõe-se historicamente a um passado de controle e exclusão social, traduz direitos da população infanto-juvenil, uma vez que corrobora a necessidade de respeito à sua condição de indivíduo em desenvolvimento e em vulnerabilidade (BRASIL, 1990). Por sua vez, na prática, há um longo caminho para real efetivação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Lei no 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986; 7.998, de 11 de janeiro de 1990; 5.537, de 21 de novembro de 1968; 8.315, de 23 de dezembro de 1991; 8.706, de 14 de janeiro de 1942; 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história**: para Ler História Oral. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

CAMPOS, Rafael Garcia. **Auto-organização na construção de projeto de vida pelo adolescente em ressocialização**. 99 fls. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual Paulista, 2017.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. **Histórias de vidas que se unem**: a professora, o professor e os [elos com os] jovens infratores. 2017. 136 fls. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2017.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas arriscadas**: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petropolis: Editora Vozes, 2006.

FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. In: _____. **Textos escolhidos**, v. II, Educação e Política. Porto Alegre: Editora L&PM, 1991. p. 83-95

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vidas de Jovens Militantes**. Tese Livre Docência, 2010. Campinas - SP: [s.n.], 2010. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

LINS, Bruno Teixeira; LIMA, Caio Gonçalves Silveira; FEITOSA NETO, Pedro Meneses; OLIVEIRA, Ilzver de Matos. A demonização dos direitos humanos: religião e espaço público no estado pós-secular. **Cenas Educacionais**, v.3, p.e7579, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/7579>Acesso em: 12 mar. 2021.

LOPES, Cloris Violeta Alves; MIRANDA, Kátia Aparecida da Silva Nunes. Paulo Freire e os Direitos Humanos: por um diálogo efetivo. **Cenas Educacionais**, V4, p. e9348, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9348/7553>. Acesso em maio, 2021.

MAFFESOLI, Michel. **O Eterno Instante**. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução de Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **A Violência Totalitária**: ensaio de antropologia política. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum. Introdução à Sociologia Compreensiva**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. 4ª Edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MARZOCHI, Andréa Souza. **História de Vida dos Jovens da Fundação Casa**: o lugar da escola nessas vidas. 2014. 188 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte de Kaiowá**: História oral de vida. São Paulo: Editora Loyola, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU**, v.5,n.2, p.52-60, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

NARDI, Fernanda Ludke. **Adolescentes em conflito com a lei**: percepções sobre família, ato infracional e medida socioeducativa. 2010. 97 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

PAULA, Liana de. **A família e as medidas socioeducativas**: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional. 2004. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo-SP: Universidade de São Paulo, 2004.

QUINELATTO, Rubia Fernanda. **Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei:** como educadoras significam os processos educativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto. 2013. 174 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

QUINELATTO, Rubia Fernanda. **O Programa de medidas socioeducativas em meio aberto:** educação ou reprodução do aprendizado da rua? 235 fls. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Osasco 1968:** a greve no feminino e no masculino. 2012. 590 fls. Tese (Doutorado em História Social). São Paulo-SP: Universidade de São Paulo, 2012.

TOMASI, Laura de Oliveira. **A singularidade da história de vida de adolescentes em conflito com a lei:** a denúncia do desamparo. 2011. 106 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Rio Grande do Sul-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

VALLE, Lílian do. **A escola imaginária.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.