

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE-IEEA.
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA

**POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

HUMAITÁ-AM

2021

NICHY LYSS BERLARMINO PINHEIRO

**POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Diploma de Licenciatura em Pedagogia no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente – IEAA.

Orientadora: Profa. Dra. Rozane Alonso Alves.

HUMAITÁ-AM
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P654p Pinheiro, Nichy Lyss Belarmino
Políticas socioeducativas no contexto brasileiro : uma revisão bibliográfica / Nichy Lyss Belarmino Pinheiro . 2021
64 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Rozane Alonso Alves
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Menor Infrator. 4. Atendimento Socioeducativo. 5. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. I. Alves, Rozane Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
Campus Vale do Rio Madeira
Curso de Pedagogia



**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

Aos 02 dias do mês de julho de 2021, às 15hs, reuniram-se as professoras: Dra. Rozane Alonso Alves, Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira e Dra. Maria Isabel Alonso Alves para procederem a avaliação do trabalho intitulado: **Políticas socioeducativas no contexto brasileiro: uma revisão bibliográfica**, apresentado e defendido pela acadêmica Nichy Liss Berlamino Pinheiro referente ao semestre 2020.1. Após a avaliação feita pelas professoras supracitadas, a aluna teve seu trabalho aprovado com nota 9,0 (Nove). Nada mais havendo a tratar, eu, Dra. Rozane Alonso Alves, orientadora da defesa do TCC e presidente da Banca de Avaliadores dei por encerrada a sessão.

Dra. Rozane Alonso Alves
Presidente da Banca Examinadora/ Orientadora

Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Primeira Examinadora

Dra. Maria Isabel Alonso Alves
Segunda Examinadora

*O que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco o passado?
Percebo, em todos os casos, que cada imagem formada em mim está mediada
pela imagem, sempre presente, do meu corpo.
(Ecléa Bosi, 2004)*

Dedicatória

Dedico este trabalho em especial a minha filha Eloá, e aos meus pais que sempre estiveram presente nesta jornada árdua e prazerosa.
Obrigada Deus pela Oportunidade e pelo que sou hoje.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de minha fé, pela minha existência, pela força, por guiar sempre meus passos e por ser a razão maior da vida. Aos meus pais, Marciclei e Benjamin, por serem a base sólida e incentivadora de toda a minha trajetória de vida pessoal, escolar e acadêmica, sempre acreditando e me encorajando na busca por conhecimento e crescimento profissional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rozane Alonso Alves, por todos os ensinamentos e orientações, pela sua dedicação e apoio no decorrer dessa minha caminhada acadêmica, meus sinceros e carinhosos agradecimentos. À minha filha Eloá Shaenna Belarmino Cohen, por ser razão da minha persistência e insistência.

Aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram e apoiaram. Aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas –UFAM/IEAA, pelas ricas discussões e contribuições à minha formação profissional, meus eternos agradecimentos! Às professoras Ângela Maria Gonçalves de Oliveira e Maria Isabel Alonso Alves, pelas suas pertinentes contribuições na banca de defesa.

LISTAS DE SIGLAS

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FUNABEM - Fundação do Bem-Estar do Menor

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PPCAAM - Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte

PRTE - Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SGD - Sistema de Garantia dos Direitos

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SIPIA - Sistema de Informação para a Infância e Adolescência

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFF - Universidade Federal Fluminense

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

USP - Universidade de São Paulo

RESUMO

A proposta que constitui o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, intitulado: “A produção das políticas socioeducativas no Brasil e suas implicações na discussão sobre educação, direitos humanos e identidade do menor infrator”, tem como objetivo central perceber a construção histórica e socioeducativa das políticas e práticas voltadas ao atendimento socioeducativo com menores infratores, levando em consideração as discussões sobre educação como processo de transformação social. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa de Rey (2005). Quanto à pesquisa qualitativa, Rey afirma que esta abordagem metodológica “[...] representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (2005 p. 81). O instrumento para produção do trabalho em questão se apropria da revisão de literatura, seguindo os parâmetros de levantamento de dados elencados por Severino (2007). A educação como base para o processo de reinserção social destes menores que inseriram no contexto de marginalidade e criminalidade, tem como funcionalidade social e política, não apenas o acolhimento, mas o papel de transformar e empoderar o sujeito menor infrator. A educação social se torna então, elemento pedagógico de formação social, educacional e cidadã. Neste sentido, o empoderamento a partir dos aspectos reais de vida desses sujeitos permite aos educadores e educadoras atuar por meio de elementos cotidianos que envolve o saber político e acadêmico como estruturante de sua prática pedagógica. Entender e perceber esses sujeitos (menores infratores) como sujeitos de direito, capazes de olhar para seu modo de vida (raça, classe social, contexto familiar) e, ao mesmo tempo, para os meandros sociais que compõe o seu viver e estar no mundo, na sociedade permite ao contexto educacional possibilitar novas identidades sociais a estes sujeitos. Diante disso, a educação articulada e as discussões sobre os direitos humanos como processo de formação cidadã, transformado, e de equidade, nos permitiu olhar as políticas públicas que direta e indiretamente inferem no contexto de atendimento socioeducativo como instrumento que normatiza, normaliza e também produz elementos de reinserção social como ato de resistência e transformação social tanto dos sujeitos menores infratores, quanto para a própria sociedade.

Palavras-Chave: Educação. Direitos Humanos. Menor Infrator. Atendimento Socioeducativo. ECA

ABSTRACT

The proposal that constitutes the Course Conclusion Paper - TCC, entitled: "The production of socio-educational policies in Brazil and its implications in the discussion on education, human rights and the identity of minor offenders", has as its central objective to understand the historical and socio-educational construction of policies and practices aimed at socio-educational assistance to minor offenders, taking into account the discussions on education as a process of social transformation. Therefore, we opted for the qualitative research by Rey (2005). As for qualitative research, Rey states that this methodological approach "[...] represents a permanent process, within which all decisions and methodological options are constantly defined and redefined during the research process itself" (2005 p. 81). The instrument for the production of the work in question appropriates the literature review, following the data collection parameters listed by Severino (2007). Education as a basis for the process of social reintegration of these minors who entered the context of marginality and criminality, has as social and political functionality, not only the reception, but the role of transforming and empowering the minor offender subject. Social education then becomes a pedagogical element of social, educational and citizen formation. In this sense, empowerment based on the real life aspects of these subjects allows educators to act through everyday elements that involve political and academic knowledge as a structure for their pedagogical practice. Understand and perceive these subjects (minor offenders) as subjects of rights, able to look at their way of life (race, social class, family context) and, at the same time, at the social intricacies that make up their living and being in the world, in society allows the educational context to enable new social identities for these subjects. Therefore, articulated education and discussions on human rights as a process of citizen education, transformed, and equity, allowed us to look at public policies that directly and indirectly infer in the context of socio-educational care as an instrument that standardizes, normalizes and also produces elements of social reintegration as an act of resistance and social transformation both for minor offenders and for society itself.

Keywords: Education. Human rights. Minor Offender. Social-Educational Service. ECA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - AS TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL	14
1.1 Produção das políticas de atendimento socioeducativo no Brasil	14
1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente.....	22
1.3 Direitos humanos e os aspectos jurídicos e sociológicos sobre o atendimento socioeducativo	30
CAPÍTULO II – IDENTIDADES DOS SUJEITOS MENORES INFRATORES.....	37
2.1 Sujeitos menores infratores: condicionantes para inserção na marginalidade	37
2.2 Estado, sociedade, educação e cidadania – ECA na Educação.....	41
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA SOCIAL E O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO	48
3.1 O direito à educação formal aos sujeitos privados de liberdade	48
3.2 Pedagogia Social e o Atendimento Socioeducativo	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

Durante as discussões sobre os aspectos legais que constitui o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, na disciplina de Legislação do Ensino Básico, uma das questões que me chamou à atenção foi a problematização voltada a articulação entre o atendimento socioeducativo e a educação formal como elemento de redução da marginalidade. O primeiro aspecto que me fez propor a construção destes escritos que se constituem em forma do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, esteve voltado a formação do/a professor/a para atuar com este público de alunos/as.

Ao iniciar as leituras sobre “educação nos espaços de acolhimento de menor infrator” alguns elementos centrais foram tornando-se desconforto acadêmico. Tais desconfortos me fizeram questionar: Como se constitui[ram] as políticas públicas voltadas ao atendimento socioeducativo no âmbito das práticas jurídicas no Brasil? Em que medidas, tais políticas foram e são elementos de construção da marginalidade, quando pensadas as características sociais e identitárias dos/as sujeitos menores infratores? Qual o papel da educação formal? E, como são pensadas no contexto dos direitos humanos o sujeito menor infrator?

Os questionamentos supramencionados, constituíram o objetivo central deste trabalho, sendo ele: perceber a construção histórica e sócio educativa das políticas e práticas voltadas ao atendimento socioeducativo com menores infratores, levando em consideração as discussões sobre educação como processo de transformação social. Os objetivos específicos: a) descrever a produção e os elementos históricos que caracterizam as políticas de atendimento socioeducativo no Brasil; b) identificar os elementos que compõe a construção identitaria dos sujeitos menores infratores; c) compreender a contribuição da educação formal e informal no contexto de atendimento socioeducativo.

Diante dos questionamentos que propuseram os objetivos mencionados acima, optou-se pela proposta metodológica no campo da pesquisa qualitativa de Rey (2005), uma vez que para Rey (2005, p. 29) a pesquisa qualitativa se torna “via essencial para a produção de teoria,

isto é, para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis”. Assim, a pesquisa qualitativa, para a elaboração e organização do referido TCC, auxilia na coisificação de conhecimentos que já foram produzidos e, ao mesmo tempo, contribui para novas reflexões sistêmicas sobre um dado conhecimento já existente.

Para Rey, “o lugar atribuído à teoria na pesquisa é inseparável dos princípios gerais que definimos na Epistemologia Qualitativa” (2005, p. 35), pois implica na organização, estruturação que dá lugar na “legitimação e produção do conhecimento”, recuperando a qualidade do campo estudado. Neste sentido, os instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas, representam o meio pelo qual o pesquisador/a provoca a expressão do outro sujeito e/ou dado analisado, facilitando a relação entre aquilo que se pesquisa e o pesquisador/a. (REY, 2005).

Assim, como parte de organização deste trabalho, optou-se como instrumento metodológico o uso de Revisão de Literatura tendo como suporte os princípios de pesquisa elencados por Severino (2007).

A Revisão de Literatura é aquela que se realiza, segundo Severino (2007), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Para Severino (2007) a Revisão de Literatura pode focar-se na discussão e análise de documentos e tem como objetivo a revisão de literatura de um dado tema, ou determinado contexto teórico.

A Revisão de Literatura como instrumento metodológico, deve ser organizada de maneira que o leitor possa compreender os elementos que compõem o trabalho e a dinamicidade na seleção dos materiais dentro do campo pesquisado. Assim, a seguir descrevemos os passos seguidos para organizar a estrutura utilizada no referido trabalho:

1. Identificar o problema de pesquisa;
2. Descrever os objetivos que compõem o trabalho.
3. Identificar a área de pesquisa: No caso deste TCC, optou-se pela área da educação propondo uma articulação entre a sociologia com foco nas questões sociais e de

Direitos Humanos que discutem e problematizam o atendimento socioeducativo e produção das políticas públicas para esse público específico.

4. Selecionar autores e autoras que pesquisam sobre políticas públicas para e com menores infratores e que, discutem no âmbito da sociologia e da educação os direitos humanos, as questões de produção da marginalidade com base nas discussões sobre racismo e classe social, bem como pesquisadores/as que analisam e problematizam os elementos sócio históricos na construção da marginalidade e das próprias políticas públicas voltadas ao atendimento socioeducativo de menores infratores.

Foram selecionados autores (as) que discutem a temática supramencionada levando em consideração os últimos doze (12) anos de publicação. Ressalta-se que os trabalhos selecionados não se constituem apenas em teses e dissertações, mas em outras modalidades de pesquisa que foram divulgadas por meio de artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros. Sendo eles: Gadotti (2015); Pini (2015); Coutinho (2010); Machado (2015); Costa (2006); Ramos (2014), Faleiros (2009); Rizzini (2009); Daminelli (2017), entre outros que deram suporte às discussões presentes no trabalho.

É importante destacar que ao longo do trabalho utiliza-se os termos atendimento socioeducativo e atendimento socioeducativo. Quando discorremos sobre as implicações do campo educacional como possibilidade de transformação social, como afirma Gadotti (2015), junto às crianças e adolescentes em situação de marginalidade, utiliza-se o termo atendimento socioeducativo, pois tenta-se abranger os aspectos sociais que impele na produção da marginalidade como propõe Saviani no livro 'Escola e Democracia'. Ao tratar dos aspectos legais que organizam o ato infracional junto aos sujeitos menores infratores, apropria-se do termo atendimento socioeducativo.

É importante, também, apresentar a estrutura deste TCC para que o leitor possa compreender a dinâmica que compõe as discussões inseridas em cada capítulo. O trabalho se organiza em três capítulos estruturados da seguinte forma: O capítulo I apresenta as trajetórias das políticas de atendimento socioeducativo no Brasil, subdividido em três tópicos. O primeiro tópico trata da produção das políticas de atendimento socioeducativo no Brasil; o segundo tópico discute Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e, o terceiro apresenta as problematizações voltadas aos Direitos humanos e os aspectos jurídicos e sociológicos sobre o atendimento socioeducativo.

O segundo capítulo intitulado: Identidades dos sujeitos menores infratores está organizado em dois tópicos, sendo que o primeiro tópico apresenta questões voltadas aos sujeitos menores infratores, levando em considerações questões sobre racismo e a pobreza como parte estruturante da marginalidade. O segundo tópico discute estado, sociedade, educação e cidadania tendo como foco o ECA na Educação.

O terceiro e último capítulo intitulado: A educação formal e o atendimento socioeducativo, assim como o capítulo dois, organiza-se em dois tópicos intitulados: 3.1 O direito à educação formal aos sujeitos privados de liberdade e, 3.2 a pedagogia social e o atendimento socioeducativo.

CAPÍTULO I - AS TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL

A proposta deste capítulo é discutir as políticas de atendimento socioeducativo no Brasil, levando em consideração as trajetórias históricas e sociais que definiram os documentos legais que orientam o tratamento e atendimento de crianças e adolescentes que cometem atos infracionais. Neste capítulo, busca-se também, discorrer as implicações socioeconômicas que produzem tanto os sujeitos, quanto os atos infracionais praticados por esses adolescentes, além de discorrer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

1.1 Produção das políticas de atendimento socioeducativo no Brasil

Historicamente, as abrangências teóricas e ações societárias que produziram políticas de atendimento a crianças e adolescentes estiveram vinculadas à punição, não tendo o olhar social, econômico e educacional para a produção dessas políticas e o atendimento qualitativo a esses sujeitos-menor idade. As leituras que compõem o itinerário da história de implantação e implementação dos textos legais (leis, decretos, resoluções, entre outros) demonstram que há processos de construção de modelos sociais que não analisam socialmente o lugar que ocupa o sujeito menor infrator na e para a sociedade, uma vez que estas crianças e adolescentes, historicamente, estiveram em situações de conflitos.

A título de exemplificação, é possível analisar a chegada dos jesuítas e seu modelo educacional (conversão e propagação da fé católica por meio da catequização) que buscou, encontrando-se do lado que privilegiava atos de violência marcadas e caracterizadas na, catequização, aculturação impostas principalmente as crianças indígenas pelos jesuítas, discriminação racial, no período imperial, dentre outros aspectos que favoreceram a brutalidade na infância. Tais questões podem ser observadas nos escritos de Faleiros (2009) e Rizina e Piloti (2009).

Por outro lado, no processo de construção das políticas voltadas ao acolhimento e ao processo educativo, houve movimentos sociais e políticos que buscou privilegiar a educação e a assistência, protegendo as estratégias que impõem direitos de cidadania e direitos exclusivos à infância e adolescência (FALEIROS, 2009).

Ao decorrer dos séculos XVIII e XIX, a igreja passaria a regulamentar e subsidiar atos da “causa da infância”, estando esta proferida com as esferas privadas e públicas do estado. Nos séculos XIX, este período ficou conhecido como Rodas dos Expostos, ou Rodas dos enjeitados que consistia em um mecanismo responsável por acolher recém-nascidos que ficavam sob os cuidados em uma instituição de caridade (FALEIROS, 2009).

No período correspondente ao “Brasil colônia”, Faleiros (2009) descreve que não havia uma preocupação em definir classificações etárias (infância, adolescência, juventude, entre outros). Conforme Faleiros (2009, p.22), as “categorias de classificação eram dadas de acordo com a filiação e a propriedade da terra”.

A assistência oferecida nesse período resumiu-se na instituição das Rodas de Expostos, um frágil sistema de assistência de recolhimento de recém-nascidos abandonados, cuja funcionamento limitava-se ao acolhimento de recém-nascidos e crianças abandonadas anonimamente nas portas da instituição [...] o período do Brasil colônia pode ser sintetizado como um período de negligência e de negação da vida, pois, sobrevivendo ao abandono, não restava às crianças e aos adolescentes alternativa senão o trabalho explorado (FALEIROS, 2009, p. 47).

Para se tornar ameno, os episódios de abandono no Brasil Colônia e Império, vem a ser implantada as Rodas de Expostos, um conceito de ascendência medieval. No entanto, o principal motivo dessa forma de acolhimento, era mantê-las aos declives da sociedade, além disso, carregavam o título de rejeitadas. Contudo, esta forma de abrigo, não condizia a proteção da criança. A Santa Casa de Misericórdia foi criada na Bahia no ano de 1726, recebendo doações de nobres. Em 1738, a Santa Casa proporcionava assistência às crianças de até 7 anos de idade, e a partir desta idade, ficavam a disposição judicial, que as doava para quem ambicionava mantê-las, por consequência disso, muitas se viam obrigadas a viver marginalizadas. As Rodas dos Expostos foram revogadas em 1927, por decorrência das altas taxas de mortalidade (FALEIROS, 2009).

Esse panorama proporcionou mudanças culturais em relação a produção conceitual e social da infância dando início ao sistema de proteção social no país, havendo em primeiro caso a incorporação de uma visão humanista/ iluminista compondo um novo exemplar da infância

no mundo. Assim, em segundo caso uma abertura posta em circulação pela industrialização. Diante das transformações econômicas, políticas e culturais que distinguiram o ocidente, no séc. XIX, a infância adquire um novo sentido social, ou seja, a criança deixa de ser componente de interesse, inquietação e atuação no âmbito privado da família tornando-se uma questão de cunho social, sendo esta responsabilidade administrativa do estado (ÁRIES, 1986).

A legislação no período imperial, moveu-se em torno do recolhimento de crianças órfãs e desamparadas através de competências assistenciais particulares de evidências religiosas no início da república que estabeleceram, gradualmente, os alicerces para a organização da proteção à infância. Manifesta – se, então, o primitivo Código Penal da República em 1890, iniciando debates entre defensores da educação em detrimento à ascendência da punição (ÁRIES, 1986).

Com a emergência da garantia de direitos dos grupos minoritários, as crianças também foram associadas a tais lutas contra a opressão e a desigualdade. Num processo gradativo, as crianças vão sendo contempladas com a garantia de cuidado e de proteção dos adultos, com os direitos de nome, nacionalidade e com o direito de brincar, para também o respeito pelas suas opiniões e participação. Essa projeção está vinculada à nova implicação sobre [...] criança e infância como sujeitos ativos e categoria social tal reconhecimento marca o respeito e o exercício de seus direitos como meta primária na construção e implementação de políticas sociais (DORNELLES, 2012, p. 35-36).

A partir dos anos 2000, intensificou-se sobre uma grande discussão sobre baixar ou não a maioria penal, um assunto que até 1920, não se discutia. Pelo Código Penal de 1890, criado após a queda do império, crianças podiam ser levadas aos tribunais, da mesma forma que os criminosos adultos, porém, em 1922, houve uma reforma do código penal elevando a maioria penal, de 9 anos de idade para 14 anos (FALEIROS, 2009).

Segundo Faleiros (2009), no início da década de 1920, no governo de Epitácio Pessoa, o advogado José Cândido Mello Mattos, foi encarregado de reformar o projeto do senador, Alcindo Guanabara, por meio desta reforma, o congresso aprovou uma série de Leis relativas à infância, que abriram caminho à criação do código de menores. Em 12 de outubro de 1927, no palácio do catete, o presidente Washington Luís, assinou uma Lei que ficou conhecida como código de menores, podendo assim dizer como o início do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Na década de 1920, quando o Estado brasileiro construiu o primeiro corpo de leis da América Latina voltado especificamente à população infantojuvenil – o Código de Menores de 1927 – a criminalidade e o abandono dos assim chamados menores 1 eram problemas sociais latentes das grandes cidades. O

ideário republicano galgava a infância como o lugar do futuro, fosse na condição de cidadão ou de trabalhador: a Doutrina do Direito do Menor, ou salvacionista, como ficou conhecida, tinha como meta salvar as crianças brasileiras da pobreza e da marginalização (DAMINELLI, 2017, p. 32).

“Voltado particularmente à prole das famílias pobres, operando na lógica dos abandonados versus delinquentes, o Código de Menores de 1927 parece ter enveredado por uma área social que ultrapassava em muito as fronteiras do jurídico”, que “[...] ao propor medidas protetivas e também assistenciais para a os infantojuvenis” (DAMINELLI, 2017, p. 35), reconfigurou o conceito de abandono para marginalidade. Para Daminelli (2017, p.36), a promulgação revelou aspectos centrais da política de exclusão considerando que "logro dos esforços de quase vinte anos de debates sobre os problemas da infância e da adolescência" se revertiam para a discussão sobre marginalidade.

Segundo a socióloga Irene Rizzini,

O que impulsionava era “resolver” o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, através de mecanismos de “tutela”, “guarda”, “vigilância”, “educação”, “preservação” e “reforma”. [...] A legislação reflete um protecionismo, que bem poderia significar um cuidado extremo no sentido de garantir que a meta de resolver o problema do menor efetivamente seria bem resolvido (2011, p. 100).

O Código dos Menores de 1927, elaborou, segundo Rizzini (2011), estabeleceu em seu Capítulo IX as discussões sobre o trabalho laboral como forma de extirpar pela raiz a delinquência, atrelando as atribuições do trabalho e falta de atividades laborais ao aumento e a participação de crianças e adolescentes a crimes cometidos na sociedade. O que tinha como legalidade era a legitimação da ordem e da divisão de classes sociais dadas pelo Código de Menores de 1927.

Para Daminelli (2017, p. 37),

Os Capítulos VII e VIII do referido Código – Dos menores delinquentes e Da liberdade vigiada – entende-se que para os menores considerados delinquentes, criminosos, ou em vias de o ser o internamento era praticamente a única medida aplicável: independente da necessidade ou não de processo especial e da atribuição de uma pena, quaisquer crianças e adolescentes autores de crime ou contravenção passariam uns poucos meses, no mínimo, em regime fechado de internação para reeducação, correção ou disciplinamento. Este padrão é sugerido pela legislação, ainda que pudesse vir a ser acompanhado pela obrigação de reparar o dano causado e pela possibilidade de ter a sentença de liberdade vigiada, em algum momento, proferida pelo Juiz de Menores.

Posicionar a política de acolhimento ao jovem autor de ato infracional antipatizado reconhece o movimento das transformações na sociedade que têm impactado a sociabilidade

em geral, tendo os progenitores reflexos para grupos específicos, dentre estes, a juventude. Sugerindo - o também, contextualizá-la a partir de sua trajetória e convergências históricas. Contudo, é admissível assegurar que dá Brasil colônia ao Brasil da redemocratização, as políticas de acolhimento aos jovens não decompueram sua classe de cidadania insignificante nem foram regularizadas numa perspectiva de universalização de direitos.

Tendo em vista que, proteção social é uma garantia de direito do cidadão, oferecida pelo estado frente às inseguranças sociais, vinda principalmente pela família e pela comunidade, sendo estas a proteção social de proximidade na medida que as sociedades humanas se intensificam, mais as pessoas vão dependendo da proteção social do estado, nesta totalidade, essa contextualização histórica do resguardo infanto-juvenil tem em vista delimitar os períodos políticos em que consiste no desenvolvimento dos serviços de acolhimento e constituídas as fundamentais normatizações e legislações, mencionadas de combinação com a periodicidade estipulada, apoiadas como as particularidades e diretrizes da política social de atendimento à criança e ao adolescente, proporcionando a solidificação do princípio de proteção social brasileiro ao decorrer do séc. XX e começo do Século XXI.

Em meados da década de 1950, quando o “Serviço de Assistência ao Menor – SAM entrou em colapso, os legisladores brasileiros desejavam a atualização do Código de Menores, o que fora ocorrer apenas em 1979” (DAMINELLI, 2017, p. 37). O Novo Código de Menores, segundo Daminelli (2017, p. 37) redigido pela Associação Brasileira de Juízes de Menores, buscou não teve como foco a renovação frente pobreza versus marginalidade, mas a “formalização da doutrina jurídica da Situação Irregular, já em voga no país desde a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor”, conhecida com a FUNABEM.

Cabem algumas considerações sobre estes dois órgãos que centralizaram as ações voltadas aos infantojuvenis no Brasil, durante grande parte do século XX: o SAM e a FUNABEM. Os debates acerca da criação de um órgão que centralizasse as ações públicas e privadas voltadas aos infantojuvenis, no país, datam da primeira década do século XX. O SAM tornou-se uma realidade na década de 1940, adquirindo âmbito nacional em 1944. Eram funções deste órgão a sistematização e orientação dos serviços de assistência aos menores desvalidos e delinquentes, bem como proceder à investigação social e ao exame médico-psico-pedagógico dos menores (RIZZINI, 2011, p. 98).

Tendo construído para si, segundo Daminelli (2017) uma imagem negativa, onde a sociedade apelidou o SAM de Escola do Crime e Sem Amor ao Menor, “não restava alternativa ao regime militar instaurado em 1964 que a substituição do SAM” pela FUNABEM (2017, p. 40). Para além da má fama, ainda segundo Rizzini, havia outras razões para que a SAM fosse extinta: “[...] sua atuação era restrita, basicamente, ao Distrito Federal, a internação de menores

encaminhados pelo Juizado de Menores era o modelo básico de atuação deste órgão de assistência, onde a legislação menorista de 1927 dava subsídios para esta prática” (2011, p. 102).

Com a implantação do Novo Código de Menores em 1979, houve novas conceitualizações sobre assistência, proteção e vigilância, tendo como entendimento jurídico, a necessidade de ampliar os sujeitos atendidos pelo referido código, uma vez que passou a atender além de menores até 18 anos, que se encontrassem em situação irregular e em casos expressos, a menores entre 18 e 21 anos (RIZZINI, 2011). As medidas de caráter preventivo, no entanto, poderiam ser aplicadas a quaisquer menores de 18 anos de idade, independente da sua situação. A lei definia em situação irregular o menor:

I - Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente; (...) II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral; (...) 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 (RIZZINI, 2011, p. 105).

Para Rizzini (2011) apesar do público alvo da legislação ser mais amplo que aquele da lei de 1927, o qual se resumia aos abandonados e delinquentes, o desenvolvimento dos artigos deixa transparecer seu viés punitivo, uma vez que as “medidas aplicáveis ao menor parecem sugerir ações voltadas apenas aos considerados infratores ou em vias de o ser” (p. 106). Eram medidas aplicáveis aos menores:

[...] a) advertência; b) entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; c) colocação em lar substituto; d) imposição do regime de liberdade assistida; e) colocação em casa de semiliberdade; f) internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado (RIZZINI, 2011, p. 105).

Enquanto o Código de Menores de 1927 discutia o abandono e delinquência, o Código de 1979 focou em analisar a necessidade de instituir espaços institucionais para abrigar e internar menores infratores. Por conta das novas terminologias aplicadas no Código de Menores de 1979 e, a partir dele, a constituição das normativas da FUNABEM, houveram instauração de Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor, que deveriam servir como centro de recepção, triagem e abrigamento (MIRANDA, 2015).

As políticas sociais consiste em linhas de ações coletivas cujo seu objetivo principal é a consolidação dos perpendiculares sociais, por intermédio de instrumentos repartição/

remanejamento de assistências sociais que são exigidas pela sociedade (FALEIROS, 1995), em que suas atuações necessitaria determinar o padrão de amparo social implantado pelo Estado, visando a diminuição das dessemelhanças, principalmente regionais, produzidas pelo alargamento econômico, considerando que seu desenvolvimento capitalista e suas medidas determinam a compreensão das relações entre Estado e o artifício de acumulação de capital. Logo os padrões de assistências sociais, são editados conforme o desenvolvimento das categorias atribuídas pelo capitalismo, podendo-se dizer que, o Estado é responsável pela medição entre classes sociais e a consignação de direitos igualitários.

Entretanto, a política socioeducativa abrange a formulação, instituição, organização, cumprimento e conservação dos sistemas de acolhimento socioeducativo que se destaca em três campos governamentais como: a criação e desenvolvimento dos códigos de efetivação de medidas socioeducativas. Para tal, o atendimento socioeducativo deve ser amparado por uma adjacente de atuações dos sistemas tanto nos atendimentos municipais que consiste em ações de liberdade assistida e prestação de serviços comunitário e também estaduais, que aborda a semiliberdade e internação, tendo desta forma um sistema de amplitude para a garantia de direitos.

Com base no princípio da reorganização do atendimento socioeducativo, determinou-se que, tanto à assistência inicial ao adolescente, quanto a aplicabilidade das medidas socioeducativas, devem ter limites geográfico do município para sua execução, a fim de fortalecer a relação tanto por meio da família quanto comunitário como também da participação social do jovem com sua conformidade de origem.

Portanto, a perspectiva da municipalização que está presente na legislação brasileira e nos demais documentos institucionais, aponta para um conteúdo eminentemente programático dessa, a qual deveria ser instrumento de fortalecimento e implementação dos programas em meio aberto, uma vez que tais medidas teriam como locus privilegiado o espaço e os equipamentos disponíveis no território do município (por exemplo, o Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS). Isso garantiria ao adolescente maior participação e interação social, evitando a segregação trazida pelas medidas restritiva (semiliberdade) e privativa de liberdade (internação), executadas na esfera estadual (SOUZA, et al, 2015. p. 09).

A vista disso, a municipalização, ocasionaria um dos princípios que norteiam sobre a organização das políticas municipais, determinando que aglomeradas ações permaneçam articuladas nesta jurisdição. A fim de que chegasse a ter resultado, os sistemas nacional e estadual, necessitariam prover orientação, como, suporte técnico e financeiro para consolidação

das medidas de forma que não fosse restritiva de liberdade no âmbito das competências municipais.

A idoneidade do campo nacional, destaca que, as medidas socioeducativas são excepcionalmente legislativas, normativa e co-financiadora, com ênfase para as primeiras incumbências, visto que o repasse de mecanismo para os campos subnacionais é exata, introdutório e com relatividades restritivas. Desta maneira, mesmo que havendo uma imensa desigualdade através dos municípios no Brasil, os governantes locais encontram-se substituindo o governo federal em alguns cargos como, na saúde e educação fundamental, na proporção que se percebe um grande lacuna em execução de providências socioeducativas, tanto por meio da política federal de ajustamentos fiscais quanto pela composição do governo a ser municipalizada não apresentar, na sua convexidade incentivos que possam garantir uma conexão entre os municípios.

Ainda que haja maior envoltura entre os governos da localidade no fortalecimento de serviços sociais e de patrimônios públicos de utilização comum, encontrou-se explícito que as novas institucionalidades são precárias, pois não possuem apoio dos governos federais e estaduais. As alegações para explicar a descentralização e organização do acolhimento ao adolescente que se encontra em conflito com a lei são exibidos, lícita e político-conceitual desconsiderando as complicações que são essenciais e inseparáveis da do espaço nesta política e da apropriada adaptação a uma hierarquia ampla específica.

Contudo, percebe-se a determinação a fim, que as políticas socioeducativas assegurem o direito à coexistência familiar e comunitária, e também acompanhadas pelas políticas transversais na localidade. No entanto, advém um afastamento contrário visto que estes jovens, na sua maioria residem em cidades sumárias socialmente arquitetada, não vista pelos serviços públicos, que de certa forma é reprodutora da violência e da carência de direitos, sendo assim, a conservadora de dessemelhanças sociais que as são próprias do Estado.

Referindo-se, sobre as medidas socioeducativas, nota-se um persistente desprezo por seu comprimento. Sendo está uma importante componente que precisa, no entanto, ser contestada, portanto leva ao seu alcance um plausível intermediário para que possa haver uma efetividade.

Segundo Sandrini (2009), as políticas socioeducativas tinham como abordagem social, as concepções de proteção e punição que “fundamentam as justificativas e as ações de controle social da adolescência brasileira historicamente, o que pode ser corroborado com a análise da

legislação voltada aos infantojuvenis ao longo do século XX”. No entanto, Sandrini (2009) argumenta que para além do que dispõe o discurso hegemônico, que considera o Estatuto um grande avanço jurídico e social na proteção da infância e da adolescência brasileira, é preciso problematizar os impactos e “as mudanças operacionais práticas implementadas com relação aos sujeitos em conflito com a lei”.

Diante da necessidade de problematizar tais impactos no processo de organização social, política e econômica instituído também no discurso hegemônico, que passamos a discorrer sobre o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, buscando perceber como as medidas socioeducativas se inserem no contexto de produção da população infanto-juvenil na questão da marginalidade, do abandono, do acolhimento e proteção.

1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente

A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, pe composto por 267, dividindo-se em dois livros, o primitivo vem tratar de questões em geral, leis que devem ser entendidas destacando os direitos fundamentais para crianças e adolescentes. O segundo, famigerado como parte específica, trazendo as normas gerais que regem a política de enfrentamento, às situações de violação ou ameaça aos direitos da criança e do adolescente.

O ECA, teve início, efetivamente, em 1990, onze anos depois de sua discussão e divulgação via proposta de política social em 1979. Tendo em vista que a década de 1970 foi marcada pelo regime ditatorial civil – militar, houve durante o processo de implementação do ECA, pautas voltadas ao reconhecimento social da vida da criança e do adolescente o que não se efetivava nas práticas e políticas do regime civil- militar. Durante o processo de redemocratização do Brasil, encontrava-se também, propostas por parte de sujeitos e movimentos sociais que lutavam pelo fim da ditadura, buscando a construção de uma sociedade democrática, esquadrihando por valores asseados a defesa dos direitos humanos fundamentais, correspondentes também ao direito a proteção e a vida de crianças e adolescentes.

No ano de 1979, além da promulgação do código da criança e do adolescente, aconteceu também o Congresso da Virada do Serviço Social brasileiro, manifestando-se de caráter exemplar parte da categoria de assistentes sociais, que neste período vinham se organizando politicamente contra a ditadura. Contudo, não é plausível abordar as ações e regularidades que eram discutidas e defendidas pelo Serviço Social entre o período da construção do ECA, sem referir-se às ações sociais que catalogaram o Brasil naquele momento em que o Serviço Social se fez presente de múltiplas maneiras (FALEIROS, 2009).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, é considerado um dos grandes avanços

da legislação brasileira, segundo Rizzini (2011), pois assegura os direitos e deveres de crianças

e adolescentes previstos na lei, no entanto, se deu início com a promulgação da constituição de 1988.

Muitas foram as discussões que precederam a criação do ECA, sobretudo a partir de 1985, com a criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, e, depois, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de se constituírem como um sistema responsável pela efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Com a nova Constituição estava superada a doutrina do Código de Menores que considerava crianças e adolescentes vivendo em “situação irregular” como “objetos” de intervenção dos adultos e do Estado, já que não eram considerados “sujeitos de direitos” (GADOTTI, 2015, p. 15).

Para Pini (2015, p.11) é possível indagar, do ponto de vista legal, no dia 13 de julho de 1990, “com a promulgação da Lei nº 8.069/90 – que versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, houve a “ruptura” com o paradigma da “situação irregular” do Código de Menores de 1979”, que considera crianças e adolescentes como “objeto da intervenção judicial”. A centralidade “[...] desse paradigma estava contida no controle das crianças e dos adolescentes pobres que apresentassem, segundo a lógica do Estado e da sociedade, uma conduta que deveria ser ajustada”. A autora (2015) ainda argumenta que a proposta do ECA buscava desconstruir a ideia situação irregular ao qual o Juiz de Menores, ao qual tinha o direito legal de representar a expressão máxima de juridicizar o problema social, sob a lógica do “bem-estar social do menor”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA – Lei nº 8.069/90, de 13/07/1990, concretiza o paradigma da doutrina da proteção integral que expressa notável avanço democrático, ao regulamentar as conquistas relativas aos direitos das crianças e adolescentes, sendo elo entre a Constituição Federal (consubstanciadas no Artigo 227) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989. Afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de sujeito dos direitos, o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadoras da continuidade do seu povo, da sua família e da espécie humana e o dever do Estado, da Sociedade em geral, da comunidade e da família, reconhecerem sua condição peculiar de desenvolvimento, por isso, assegurarem todas as condições para o pleno desenvolvimento (FINI, 2015, p. 12).

A partir da implantação e implementação do ECA, houveram nos últimos 30 anos a ampliação do direito a criança a adolescente, tendo como ponto central a proteção, o cuidado, a análise socioeconômica e as questões étnicas e raciais como foco de problematização dos mecanismos que produzem a inserção da criança e do adolescente em processos discriminatórios, marginalizados, e de crime contra vida social. Neste sentido, durante as formulações legais para que pontos centrais fossem de fato não apenas orientações, mas

políticas de atendimento e cuidado, Pini (2015) elenca em seus estudos que criação de orientações, planos e sistemas que abordaram e definiram guias práticos de políticas sociais voltadas ao público menor de idade, sendo eles: Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA), Plano de Erradicação do Trabalho Infantil, Plano de Enfrentamento a Exploração e Violência Sexual, diretrizes para as medidas socioeducativas de internação, relativas ao ato infracional, Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e o próprio Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei nº 12.594/12.

Para Pini (2015), as propostas elencadas nos programas, orientações e sistemas ora mencionados dispõe sobre a necessidade de olhar sobre o ponto de vista cultural ao qual essas crianças estão inseridas e analisar politicamente as implicações do ECA no contexto de formação dessas crianças e adolescentes, tanto em questão do risco social, familiar e econômico, quanto de menores infratores. Para a autora (2015, p. 18) “[...] percebê-los como sujeitos dos direitos é assegurar seu direito de participar, de opinar e construir coletivamente as regras, na família, na escola, nos grupos sociais que frequentam e nas políticas sociais que os atendem”. Para a efetivação de seus direitos, Pini (2015, p. 19) elenca que a Lei 11.525 de 2007 se constitui como uma estratégia educativa voltada a “obrigatoriedade do conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo de ensino fundamental” onde escolas tivessem como base de conteúdo “[...] os direitos humanos de criança e adolescente. Para a autora, a referida lei busca “apreender o conjunto de valores e princípios preconizados pelo ECA requer de nós olhar a realidade sob o foco de outras lentes; não se trata apenas de trocar os óculos, mas mudar a forma e o conteúdo do olhar”.

Gadotti (2015, p.17), ressalta que por conta da promulgação do ECA, em 1990, foram criados os “[...] Conselhos tutelares e dos direitos da criança e do adolescente com participação do Estado e da Sociedade Civil, nos três níveis da federação. A assistência social, se transformou em política pública e ampliou as garantias dos direitos em várias áreas sociais”.

O ECA, dispõe sobre a proteção da criança e do adolescente, que em seu art. 2º, considera criança os menores de 12 anos de idade, e adolescente os que possui entre 12 a 18 anos. Mediante a lei, entende-se que o menor é incapaz de compreender o caráter de ilegalidade de seus atos sendo então considerados penalmente inimputáveis.

Segundo a Lei prevista no ECA, são penalmente inimputáveis os que possuem menos de 18 anos de idade, pois quando cometem atos infracionais ficam sujeitos às medidas socioeducativas sendo estas estabelecidas pelo ECA.

A inimputabilidade passou a ser gerida pelo artigo 104, que diz: “São penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei”. Mediante pesquisa foi possível perceber que muitos estudiosos trabalham o tema em questão, e são levantadas hipóteses que menores, de 16 ou 17 anos de idade tem plenas condições de entender seus atos e atitudes mediante a sociedade, estudiosos ressaltam também que o desenvolvimento mental se dá bem antes de chegar a essa idade.

O ECA passa a reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos em “[...] formação que possuem diferentes direitos, e que estes devem ser oferecidos pelo Estado de forma prioritária, por meio da formulação de serviços e políticas públicas, às quais devem ser destinados recursos públicos de forma privilegiada”. Para isso o ECA regulamenta os direitos à vida e à saúde (artigos 7º ao 14); à liberdade, ao respeito e à dignidade (artigo 18); à convivência familiar e à comunitária (artigos 19 ao 24); à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (artigos 53 ao 59); à profissionalização e à proteção ao trabalho (artigo 60 ao 69); e direitos individuais (artigos 106 ao 109).

A família torna-se então o primeiro lugar sócio afetivo onde a proteção e o cuidado devem acontecer. Segundo Coutinho, (2010, p. 08):

A obrigação conferida em primeiro lugar à família, decorre da consanguinidade, bem assim no fato de ser o ambiente familiar o primeiro contato que a criança tem com a vida social. Demais disso, a família em virtude do contato mais próximo, está mais apta a perceber as necessidades, as deficiências e as potencialidades do jovem, reunindo, via de consequência, melhores condições para oferecer proteção à criança. Quanto ao adolescente, também é na família que ele manifesta suas deficiências, suas agressões e ameaças que estiver sofrendo. Dessa forma, a família é juridicamente responsável perante a criança e ao adolescente, sendo, de igual modo, responsável perante a comunidade e sociedade. Isto vale dizer que, caso a família seja omissa e relação a suas obrigações, poderá causar prejuízos significativos à criança e ao adolescente e a todos que de alguma forma se beneficiariam com seu bom comportamento e que poderão suportar os males de um possível desajuste psicológico e social.

Em concordância de alguns aspectos podemos notar que estes acontecimentos de atos infracionais se dão principalmente em famílias de baixa renda, negros (RIZZINI, 2011), sabendo que as oportunidades diante desses seres estão bastante reduzidas principalmente quando se trata de moradias periféricas, onde a criminalidades estão em constante maioria.

Segundo, Machado (2015, p. 122):

A luta por uma sociedade emancipada não passa apenas pela conquista de direitos nas legislações, pois afirmar que todos são iguais perante a lei não possibilita à população acessar suas garantias sociais em razão da distância que há entre lei e realidade. Em nossa sociedade qual vida vale mais? Alguma vida vale menos? Crianças negras têm 25% mais chance de morrer antes de completar 1 ano de idade do que crianças brancas. A pobreza na infância tem cor, atinge 32,9% das crianças brancas e 56% das crianças negras. Cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade que estão fora da escola, 62% são negras. Mesmo sendo 54% das crianças do país, crianças negras e indígenas são as mais excluídas. Estas estatísticas refletem o cotidiano das crianças e adolescentes que ao vivenciar esta realidade de desigualdade, tem a ilusão de que negros, indígenas, amarelos e brancos devem ocupar lugares diferentes na sociedade.

Conforme já mencionado nos tópicos acima, a legislação do ECA, crianças e principalmente jovens na idade inferior a 18 anos, não cometem crimes, são, no entanto, descritos como atos infracionais, com medida punitiva de natureza educativa ou formas aceitáveis mediante a lei, desta forma aplicando as medidas educativas prevista no artigo 112 do ECA. Estas medidas educativas devem guiar-se pela ideia de reeducar os jovens e de trazê-lo de volta para a sociedade, capazes de refletir em suas ações tornando-o o cidadão de bem.

Segundo Liberati (2006, p.101) ressalta que,

A medida socioeducativa é a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional, praticado por menores de 18 anos, de natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, desenvolvida com finalidade pedagógico-educativa. Tem caráter impositivo, porque a medida é aplicada independentemente da vontade do infrator – com exceção daquelas aplicadas em sede de remissão, que tem finalidade transacional. Além de impositivas, as medidas socioeducativas têm cunho sancionatório, porque, com sua ação ou omissão, o infrator quebrou a regra de convivência dirigida a todos. E, por fim, ela pode ser considerada uma medida de natureza retributiva, na medida em que é uma resposta do Estado à prática do ato infracional.

Um das respostas encontradas em defesa de medidas socioeducativas para jovens que cometem atos infracionais, deste modo dando-lhe uma nova oportunidade para melhor desenvolvimento pessoal. Estas medidas educativas têm como finalidade pedagógico-educativa, com objetivos positivos, logo acontecerá independentemente da vontade do infrator.

Ressalta Coutinho (2010 p. 17), que:

A criança que comete ato infracional, não fica submetida à privação de liberdade, ao contrário do que ocorre com o adolescente, pois não tem capacidade de refletir sobre a ilicitude de seus atos. Destarte, essa medida visa basicamente protegê-la, com auxílio de seus familiares e da comunidade. O órgão responsável por sua aplicação é o Conselho Tutelar. Formado por cinco membros da comunidade. Órgão autônomo, tem natureza não jurisdicional,

encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos infantojuvenis. Em não havendo esse órgão na localidade, a atribuição será do Juiz de Direito da Infância e Juventude que exerce competência concorrente com aquele órgão.

Todos os seres humanos têm a capacidade de refletir em seus atos, através das medidas socioeducativas, dar ao adolescente esta oportunidade que contribuirá como cidadão pertencente a uma sociedade. A primeira medida socioeducativa prevista pelo art. 115 do ECA, vem tratar da intimidação que através de algumas pesquisas, foi possível compreender que estes procedimentos são feitos pelo juiz da infância e da juventude, tendo como finalidade alertar os que cometem estes atos para não se envolverem em posteriores que possam colocar-lhes em situações semelhantes que possam ser punitivos, servindo como um alerta para o infrator.

A medida de advertência, muitas vezes banalizada por sua aparente simplicidade e singeleza, certamente porque confundida com as práticas disciplinares no âmbito familiar ou escolar, produz efeitos jurídicos na vida do infrator, porque passará a constar no registro dos antecedentes e poderá significar fator decisivo para a eleição da medida na hipótese da prática de nova infração. Não está, no entanto, nos efeitos objetivos a compreensão da natureza dessa medida, mas no seu real sentido valorativo para o destinatário, sujeito passivo da palavra de determinada autoridade pública. A sensação do sujeito certamente não será outra do que a de se recolher à meditação, e, constrangido, aceitar a palavra da autoridade como promessa de não reiterar na conduta. Será provavelmente um instante de intensa aflição (KONZEN, 2007, p.1002).

Estas medidas de advertência poderão servir como ato reflexivo mediante o ato cometido pelo mesmo ou como troca de ofensa mediante uma discussão, sendo assim considerada como uma punição leve.

O art. 116 da referida lei presente no estatuto encontra a segunda medida punitiva, que se refere à obrigação de reparo de danos, evidenciando a apreensão de que se teve em relação de que o adolescente recompense prejuízos que se deu pelo ato infracional cometido por ele.

Podendo enfatizar que esta medida não atinge a maioria dos casos impostos pela Vara da Infância e juventude, sendo que a maioria de menores infratores são de famílias de classe média baixa, sem condições de realizar quaisquer reparações de danos causados pelo infrator, sendo então substituída por outra medida socioeducativa.

No art. 117 do ECA, vem apresentar sobre a prestação de serviços à comunidade, cuja uma das finalidades é impor ao jovem que comete a infração, tarefas semanais que não ultrapasse oito horas, sem cargas para a comunidade, com período de até seis meses.

A medida supracitada, tem como objetividade integrar o jovem a sociedade, a fim de adquirir responsabilidades e experiências na função em que estiver prestando serviço. A

educação formal passa a corresponder como oportunidade de ressocialização no contexto do ECA.

No ano de 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou e publicou a Resolução nº 119, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o Sinase. No mesmo ano, outro conjunto de propostas foi encaminhado ao Congresso Nacional com o intuito de promover detalhamentos e complementações ao ECA, no que diz respeito ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, dando origem à Lei 12.594, sancionada em 18 de janeiro de 2012. (RIZZINI, 2011).

Para Rizzini (2011, p.48) com a criação do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo é possível estabelecer ações articuladas, para os próximos dez anos, nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte para os adolescentes “[...] que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas, e apresenta as diretrizes e o modelo de gestão do atendimento socioeducativo”. Os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto no parágrafo 2º do art. 7º da Lei 12.594/2012 deverão, com base no Plano Nacional, elaborar seus planos decenais correspondentes. (RIZZINI, 2011)

O ECA, neste sentido, estabelece que as ações educativas devem estar atreladas ao processo de ressocialização de menores infratores. A este respeito Rocha (2010, p. 207) evidencia que a ato educativo, neste sentido, deve “[...] estar presente inclusive quando da aplicação de suas mais graves modalidades – as que restringem ou privam o direito à liberdade aos adolescentes. Por possuir inexoravelmente uma finalidade social, compreende-se seu caráter obrigatório”.

Segundo Volpi (2001, p. 66), as unidades de internação “[...] são entidades onde adolescentes que cometem atos infracionais ficam internos em tempo integral [...] é definida por ocupar um determinado espaço físico e ter uma equipe específica”. Os profissionais atuantes nestas entidades socioeducativas, devem trabalhar “[...] a questão dos direitos e deveres, da identidade, da autoestima, do projeto de vida, dos limites, da solidariedade, da democracia, da trabalhabilidade, do respeito, da cidadania, do novo mundo do trabalho e muitos outros. (COSTA, 2006, p. 56).

Autores como Costa (2006), Rizzini (2011), Volpi (2001) e Faleiros (2009) analisam a inserção da educação formal como um projeto educacional em que as unidades de internação

apresentam, enquanto proposta de formação, o direito à cidadania plena, visando conteúdos pedagógicos específicos. Para tanto, o art. 6 do ECA apresenta elementos centrais no contexto de ressocialização para “[...] fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 2000).

Para Costa (2006, p. 48), a educação de caráter socioeducativo “prepara os jovens para o convívio social, buscando a não recidiva na prática de atos infracionais e garantindo o atendimento aos seus direitos fundamentais, bem como a segurança dos demais cidadãos”.

O SINASE, descreve o sistema de garantia de direitos, no contexto das medidas socioeducativas a partir da articulação entre cinco princípios legais que podem ser observados no quadro abaixo:

1. SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS



Fonte: SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

A educação formal, enquanto sistema educacional fazem parte das discussões dos direitos humanos, numa abordagem jurídica e sociológica que compõem a organização tanto dos aspectos legais vinculados ao ECA, quanto os mecanismos que atendimento socioeducativo que transcendem o ECA e passam a pensar os contextos sociais como elemento central do atendimento socioeducativo de crianças e adolescentes menores infratores. Passamos agora a discutir de maneira mais atenta tais questões, compondo assim o tópico a seguir.

1.3 Direitos humanos e os aspectos jurídicos e sociológicos sobre o atendimento socioeducativo

Os Direitos Humanos, tornou-se não apenas um documento sobre cuidado e proteção à vida humana, mas também um instrumento normativo que, em tese, deve definir os caminhos jurídicos e sociais de países que assumem enquanto pacto sócio jurídico a responsabilidade pela vida. O Manual Prático dos Direitos Humanos Internacionais em seu art. 2º do Pacto Civil (2009, p. 32) reafirma que:

Os Estados-Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar e a garantir a todos os indivíduos que se encontrem em seu território e que estejam sujeitos a sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, religião, opinião política ou outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

As narrativas presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, que traçam caminhos formativos e sociais sobre o cuidado e proteção a criança e adolescente estabelece que família, Estado e sociedade devem articular-se para sistematizar elementos e categorias de proteção e respeito à dignidade humana.

É importante destacar que para diferentes campos de atuação dos direitos humanos, as discussões sobre a construção do conceito de dignidade à vida se articula aos mecanismos históricos de formação da sociedade. Assim, Benevides (2021) aponta para a necessidade de compreender que o êxito central para o reconhecimento do direito à vida está atrelado às gerações de direitos humanos. Segundo Benevides:

[...] não se trata de gerações no sentido biológico, do que nasce, cresce e morre, mas no sentido histórico, de uma superação com complementaridade. A primeira geração, contemporânea das revoluções burguesas do final do século 18 e de todo o século 19, é a dos direitos civis e das liberdades individuais; dirige-se contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra as perseguições políticas e religiosas, é a liberdade de viver sem medo. A ela correspondem os direitos de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, expressão e opinião. Tais liberdades surgem oficialmente nas Declarações de Direitos, documentos das revoluções burguesas do final do século 18 (na França e nos Estados Unidos) e foram acolhidas em diversas Constituições do século 19. A segunda geração abrange indivíduos e grupos sociais; surge no início do século 20 na esteira das lutas operárias e do pensamento socialista na Europa Ocidental, explicitando-se nas experiências da social-democracia, para consolidar-se, ao longo do século, nas formas do Estado do Bem Estar Social.

Discutir a partir do princípio do direito à vida, requer analisar o conjunto que compõe os direitos sociais, econômicos e culturais que segundo Benevides (2021, p. 4): os de caráter trabalhista, como salário justo, férias, previdência e seguridade social e os de caráter social mais

geral, independentemente de vínculo empregatício, como saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais etc. Para a autora (2021, p.5) é em complemento às duas gerações que “[...] a terceira dimensão inclui os direitos coletivos da humanidade” que corresponde ao “[...] direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado”.

No entanto, ao falarmos dos Direitos Humanos, acreditava-se que esses direitos se resumiam em Direitos que somente faziam parte de uma instituição, que davam apoios a algumas pessoas ou meio para proteger somente um determinado grupo, logo, este direito não se sintetiza somente ao ato de proteção. Deste modo, para que haja maior compreensão são necessárias distinções conceituais, destacando como esses Direitos surgiram e o motivo pelo qual este se fez necessário para a sociedade.

A Declaração dos Direitos aos cidadãos, se deu através da Revolução Americana, nos Estados Unidos, que asseguravam determinados direitos aos que nasciam no país, dentre esses direitos, incluíam o direito à vida, liberdade, igualdade e propriedade. Neste sentido, o governo do país, não poderia em hipótese infringi-la sem processos e julgamentos dos parâmetros da Lei.

A Declaração de Independência dos Estados Unidos de 4 de julho de 1776 (escrita em grande parte por Thomas Jefferson) estipulou, já no seu início, que “todos os homens são criados iguais, sendo-lhes conferidos pelo seu Criador certos Direitos inalienáveis, entre os quais se contam a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade. Que para garantir estes Direitos, são instituídos Governos entre os Homens, derivando os seus justos poderes do consentimento dos governados”, marcando o direito político de autodeterminação dos seres humanos, governados a partir de sua livre escolha (RAMOS, 2014, p.39).

Logo após a oficialização da Revolução Americana, destacou-se em seguida a Revolução Francesa, em meados de 1789, sendo está registrada como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Fundamentada nas ideias iluministas, que assim pregavam a igualdade, liberdade e Fraternidade, a mesma tinha o intuito de afiançar que nenhum homem teria mais ou menos direito que outros, desta forma, representando a ideia republicana e democrata da época, sendo esta, uma ameaça ao antigo regime, que se concentrava poderes em apenas uma pessoa.

Em 27 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional Constituinte adotou a “Declaração Francesa dos Direitos do Homem e dos Povos”, que consagrou a igualdade e liberdade como direitos inatos a todos os indivíduos. O impacto na época foi imenso: aboliram-se os privilégios, direitos feudais e imunidades de várias castas, em especial da aristocracia de terras. O lema dos agora

revolucionários era de clareza evidente: “liberdade, igualdade e fraternidade” (“liberté, égalité et fraternité”) (RAMOS, 2014, p.39-40).

Em vista disso, a Declaração Americana como a Declaração Francesa, não propugnavam direitos iguais a todos os membros de raças, pois na época o único ser de direito era o homem, sendo excluídos, mulheres que não tinham seus direitos civis garantidos e escravos que na época ainda existia (RAMOS, 2014). Logo os Direitos Humanos, somente foi igual para todos no ano de 1948, quando houve a publicação da carta oficial que continha a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que nesta garantia direitos básicos igualitários para homens e mulheres. Por meio deste, deu-se início à Organização das Nações Unidas – ONU, no ano de 1945, final da Segunda Guerra Mundial.

Segundo Jubilut e Lopes (2018 p.10),

A partir da DUDH se cria uma esfera complementar de proteção da pessoa humana, saindo dos limites dos Estados e passando para a sociedade internacional. Os Estados seguem sendo os principais responsáveis pela efetivação e garantia dos direitos humanos, mas soma-se uma nova camada protetiva, que objetiva tanto suplantar a nacional quando esta não esteja disposta ou apta a proteger os direitos humanos, quanto ampliar a proteção com o reconhecimento de direitos no nível internacional, independentemente de seu reconhecimento interno.

No contexto brasileiro e buscando articular as discussões sobre os direitos humanos junto ao cuidado e proteção da criança e adolescente, a Constituição Federativa do Brasil de 1988, estabeleceu em seu artigo 227 que:

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).

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, buscou estabelecer garantias a proteção e ao reconhecimento dos direitos humanos as crianças e adolescente, ressaltando que é dever do Estado dar suporte no processo de desenvolvimento socioeducativo, uma vez que

[...] a tutela da criança e do adolescente deve permitir, no curso do processo educacional, que o menor de idade cresça de forma biopsiquicamente saudável, de modo a superar sua própria vulnerabilidade, informar-se e formar-se como pessoa responsabilmente livre, exercendo, efetivamente, a sua autonomia de maneira mais ampla possível (TEPEDINO, 2009, p. 204).

Mediante ao exposto, ao fim da Ditadura Militar que culminou com a elaboração da Constituição Federal do Brasil em 1988, houve, a princípio, o processo de mudança voltado aos

aspectos democráticos. Portanto, é necessário um olhar histórico para que se possa discutir as políticas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes menores infratores, uma vez que:

As violações de direitos dentro das unidades de internação, em nível de Brasil, ferem os princípios de dignidade humana e colocam questionamentos sob o sistema socioeducativo do país. Segundo levantamento feito por membros do Conselho Federal de Psicologia e Ordem dos Advogados do Brasil no ano de 2006, as violações mais acentuadas na maioria dos Estados brasileiros são os espancamentos – por parte de policiais no ato da apreensão ou enquanto aguardam em delegacias pela disponibilização de vagas em Unidades socioeducativas; ausência de atividades escolares e profissionalizantes; alojamentos superlotados, insalubres, sem higiene e em condições precárias de habitabilidade; assistência jurídica deficiente; precariedade ou inexistência de atendimento à saúde; maus-tratos, torturas, entre outros (FERRAZ, S/D, p.6-7).

Em decorrência da necessidade proteção e direcionamento ao cuidado da vida, especificamente dos caracterizado menores e incapazes, fora elaborado tendo como finalidade educacional a Declaração dos Direitos da Criança, dentre outras.

O Sistema de Garantia dos Direitos (SGD) resulta de uma grande mobilização, marcada pela promulgação dos grandes marcos constitucionais na esfera da garantia de direitos da criança e do adolescente, a partir do qual passa a ser instalado um sistema de “proteção geral de direitos”, cuja finalidade é a efetiva implementação da Doutrina da Proteção Integral (SOUZA, 2018, p.27).

Então, vale ressaltar que, os avanços destacados da época, foram confinadas com o consentimento do estatuto, mas determinavam a uma cultura política de transgressões e acordos em relação aos direitos humanos de crianças e adolescentes nos dias de hoje.

Portanto, ao se tratar de crianças e adolescentes em situação de ato infracional, o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, normatiza direitos exclusivos mediante as medidas socioeducativas, oferecendo subsídios apreciáveis no reconhecimento destes como sujeitos de direitos, contrariando de tal modo as consequências históricas em que esses jovens estavam inseridos estando sujeitos à suscetíveis penalidades.

Além disso, a participação do ECA no Brasil, constituiu em avanços significativos na legislação, distinguindo se em mudanças exemplares com relação à infância e juventude grandes proveitos dos direitos semelhantes aos adultos, sendo assim, direitos humanos para todos. Neste ponto de vista, ambos passam a possuir direitos específicos relacionados a suas condições individuais de desenvolvimento, especialmente em associação com as políticas, estando sujeitas a priorizar a execução de plataformas que remetem ao atendimento, relacionado à organização de orçamento.

Deste modo, com as alterações, houve um rompimento devido aos fundamentos do antigo Código de Menores, em que a incumbência acerca de sua condição pertencia à própria criança e adolescente e da família reputada em situação de irregularidade. Estes fundamentos, desconstrói esta lógica ao colocar os jovens como cidadãos de direitos.

Todavia, ao referir-se aos jovens que realiza um ato infracional e que se encarregam a medidas socioeducativas, certa assiduidade ligada ao paradigma tutelar já falado, ainda fazem parte das atuações no ambiente legislativo e executivo, e também no cotidiano das unidades executam as medidas socioeducativas do Brasil. Nesta perspectiva, em relação ao cumprimento de medidas socioeducativas com relação ao adolescente infrator, houve necessidade de constituir procedimentos específicos a este segmento.

Em consequência do ano de 2006, mediante a divulgação da resolução n° 119, a qual compõe o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, pode-se constatar que a reestruturação da administração e cumprimento de atendimento ao jovem causador de ato infracional.

[...], a educação de adolescentes infratores no campo da Educação Social e, ao fazer um paralelo com o ECA, reconhece duas vertentes da socioeducação. Uma, voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis em razão da ameaça ou violação de seus direitos, por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou, até mesmo da sua conduta, que os leva a se envolverem em situações que implicam risco pessoal e social. A segunda direcionada para o trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei em cometimento de ato infracional (SOUZA, 2018, p.24).

Sobretudo este sistema, dispunha de proposta como, elaborar ações, por meio de diretrizes e princípios aparelhados ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e também, nas determinações mínimas apresentadas pela Organização das Nações Unidas – ONU, sendo esta, contribuinte para a administração dos direitos à infância e juventude especialmente no cumprimento das medidas socioeducativas, em participação estabelecimentos e responsáveis atuantes na área.

Com a execução das medidas socioeducativas no ano de 2008, estas medidas começaram também a aderir novas referências, tendo como objetivo de apropriá-la a orientações propostas no planejamento socioeducativo, especialmente tratando-se do processo de municipalização, assim sendo responsabilidade do município a execução das medidas, tendo como exemplo a liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade em que o jovem está

inserido, logo estas “penalidades” passam a ser cumprida pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS de cada municípios.

Souza (2018, p. 38) aponta que:

Trata-se da Comissão Intersetorial de Acompanhamento da implementação do Sinase, a qual objetiva manter permanente articulação interinstitucional, nos três níveis do Executivo, com a participação direta de todas as políticas setoriais pertinentes. A intersectorialidade é um eixo estruturante da organização dos serviços e possibilita processos decisórios organizados e coletivos que culminam em ações capazes de impactar positivamente as políticas socioeducativas. Todas estas instâncias estão previstas para os três níveis: União, Estados e Municípios.

Por sequência, em 2009, a determinação das Medidas Socioeducativas, deu-se uma agregação dos serviços de proteção à criança e adolescente em execução de medidas em meio aberto, onde o cumprimento socioeducativo restabeleceu uma articulação entre as políticas enfatizando interesse de vários agentes que participam do sistema de segurança de direitos, estabelecendo uma comunicação entre as Medidas Socioeducativas e o Sistema Único de Assistência Social.

Através da divulgação da Lei 12.594, em 2012, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, em que as intervenções estavam sendo agrupadas nas distintas esferas de governos. No ano seguinte, em 2013, a Secretaria de Direitos Humanos anuncia o Plano Decenal Nacional de Atendimento Socioeducativo, as orientações e Eixos Operativos para o sistema de atendimento socioeducativo, tendo como finalidade, orientar, planejar, construir, executar, monitorar e avaliar os Planos Decenais do Estado, distrital e municipal que define estratégias e metas de curto a longo prazo.

Entretanto, mesmo que o sistema socioeducativo orientando a fim de reduzir a abstenção da liberdade e priorizando medidas meio aberto na inerência de executar as medidas socioeducativas, exteriorizando importantes saltos na denominação na esfera, cultural, a concordância volta-se sempre para a punição por meio da dialética de privação e criminalidade do subdesenvolvimento. Não há o olhar de ressocialização dos menores infratores, tão pouco o cuidado de proteção e inserção desses menores aos processos socioeducativos como mecanismo de transformação social.

Buscando prevalecer as discussões jurídicas sobre as questões socioeducativas, o sistema socioeducativo brasileiro busca criar estratégias para estabelecer o processo de ressocialização frente ao ato punitivo puro (ou seja, sem a inserção do atendimento socioeducativo enquanto mecanismo de transformação) que tem precedência no sistema meio

aberto, associando-se com os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que rege especialmente ao direito da convivência familiar e na comunidade.

O ECA, por sua vez, é bastante objetivo quanto ao compartilhamento da responsabilidade de desenvolvimento da política e de seu financiamento entre as três esferas de governo. As obrigações e responsabilidades específicas de cada esfera devem ser, entretanto, acompanhadas de capacidade de gestão e financiamento, garantindo um montante de recursos regulares para o pleno desenvolvimento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Assim, a União, os Estados/Distrito Federal e os Municípios devem comprometer-se com o financiamento das ações para a execução das medidas socioeducativas, em razão da autonomia de cada uma destas esferas governamentais (BRASIL, 1990, p. 76).

Neste seguimento, pode-se dizer que apesar de todas normativas apoiadas nos conceitos de direitos humanos, em que os preceitos da assistência integral, se alicerçaram as medidas socioeducativas, contudo continuam se constituindo em um campo “carregado” de disputas e projetos associados em ações pela democracia e projetos sociais. Buscando-se um entendimento mediante a realidade atual em luta de superação, compreender o estatuto que defende estes jovens é necessário e preciso apreender respectivos princípios legais pois estes estão alicerçados em fundamentos éticos de direitos humanos, entendendo que estes jovens também são sujeitos de direitos.

CAPÍTULO II – IDENTIDADES DOS SUJEITOS MENORES INFRADORES

A proposta do capítulo II é discutir como socialmente são pensados os sujeitos menores infratores a partir da lógica econômica e social. Para isso pensamos, de maneira amena, trabalhar a produção do sujeito menor infrator (tópico 2.1) e, a partir destas discussões ampliar os debates sobre educação enquanto processo de transformação social por meio das discussões legais instituídas tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto do ECA de 1990.

2.1 Sujeitos menores infratores: condicionantes para inserção na marginalidade

Ao falarmos dos sujeitos menores infratores, torna-se imprescindível relacioná-lo aos aspectos sociais e econômicos que constituem a marginalidade produzida por meio dos mecanismos voltados ao racismo e a pobreza, visto que esta relação colabora como estrutura para a marginalização. O Estatuto da Criança e do Adolescente, exposto há 30 anos, traz como base os direitos fundamentais para o seu público, abordando diversas áreas, assim como na saúde, educação e a exploração infantil. Logo o racismo, violência doméstica e o abuso sexual, torna nosso país cada vez mais longe o ideal para esses jovens em situações de vulnerabilidade.

O direito de ser adolescente vem sendo violado por vulnerabilidades e desigualdades que marcam o cotidiano de milhões de meninos e meninas em todo o Brasil. Quando se lança um olhar para o conjunto da população brasileira para comparar a situação dos adolescentes com os demais segmentos etários, observa-se que eles e elas formam um grupo que sofre mais fortemente o impacto de vulnerabilidades, como a pobreza, a violência, a exploração sexual, a baixa escolaridade, a exploração do trabalho, a gravidez, as DST/aids, o abuso de drogas e a privação da convivência familiar e comunitária (POIRIER, 2011, p.28).

Todavia, a imposição dos direitos a estas crianças e jovens encontra-se em um grande dilema, visto que, a desigualdade é a grande causadora desta carência, dentre as variadas formas

que ela se apresenta, podemos também destacar o racismo e desigualdade social. Este é um dos elementos que se inserem na sociedade brasileira ainda permanece como mecanismo de produção da desigualdade velada.

O Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef, apresenta dados avaliativos que constam como porcentagens a situações de crianças e adolescentes negras no ano de 2006, visto que estes jovens expostos em trabalho infantil apresentam 64,1%, nestas circunstâncias. Também como, 82,9% das vítimas de homicídios tinham entre 10 a 19 anos de idade. Sobretudo, a taxa de homicídios desses jovens vem se expandindo a cada dia, desde 1996 a 2017, desde a última atualização somam-se em 191 mil vítimas.

Os dados revelam as tensões e contradições do tempo presente que se situam entre a proteção e a punição, o que evidencia a necessidade de um amplo e sério debate em torno da questão, já que privilegiar medidas de coerção e repressão em detrimento da proteção social é caminhar na contramão das lutas em defesa dos direitos de adolescentes e jovens, sobretudo de negros, pobres e moradores da favela, que de forma violenta adentram no sistema judiciário pela via do encarceramento (BONALUME; JACINTO, 2019, s/p).

Os direitos sociais, têm sido marcados por atrasos mediante o reconhecimento do outro e de suas vozes. Mesmo que se tenha garantia de direitos sociais a sua efetivação não se propõe a todos e todas quando se trata de raça, etnia, classe social e gênero. Os movimentos sociais vêm se organizando para que se tenha de certo modo, aumento de falas e práticas que denunciam punição opressora como forma em que o resultado contrapunha e contrapõe aos direitos humanos. Além disso, vale ressaltar que o Brasil se encontra em desequilíbrio político e econômico, não menos importante quando relacionado à questão das diferenças (religiosa, étnica, racial, de gênero).

Além disso, cabe considerar que a violação de direitos destes sujeitos representa um retrocesso das conquistas dos movimentos sociais e demais militantes, referente ao paradigma de proteção integral e da ampliação dos preceitos estabelecidos no ECA, o que traz à tona a urgente e necessária luta em defesa da garantia desses direitos, bem como a resistência frente às medidas de cunho repressivo/coercitivo, que mascaram a necessidade de manutenção da ordem socialmente estabelecida pelo capital em detrimento da ampliação de políticas públicas realmente capazes de sustentar um modelo de proteção social integral (BONALUME; JACINTO, 2019, s/p).

A sociedade encontra-se firmada em desigualdades sociais, visto que este modelo contemporâneo neocapitalista é fruto de riquezas sociais que são desenvolvidas e usufruídas por poucos, tendo como exemplo a centralização de poder. O efeito pobreza na sociedade brasileira e no mundo se espalha de forma assombrosa, levando em consideração que quanto mais o pobre fica pobre o rico fica cada vez mais rico, obtendo desta forma um distanciamento

social, visto o pobre cada vez mais longe de uma vida digna aprofundando-se na miséria com a ampliação das classes favorecidas.

As desigualdades de gênero e de raça são estruturantes, nas desigualdades sociais Brasileiras, fato este extremamente difundido em especial pelos movimentos negros, feministas e outros grupos que lutaram contra os preconceitos, e denunciaram as piores condições de vida em diversos aspectos para estes grupos oprimidos. Mesmo havendo diversas alterações do sistema econômico e político, desigualdades sociais e pobreza são fatores recorrentes na história Brasileira, apesar de muitas mudanças. Não se via melhorias expressivas nas condições sociais, o país convivía com um contingente de pobreza, entendendo-a não só como insuficiência de renda mais como falta ou carência de acesso a bens e serviços sociais, como moradia, saneamento e transporte urbano (BORGES, AMARAL. 2015, p.06).

Situações vigentes nos levam a refletir sobre a exploração entre os homens/mulheres/crianças, de modo em que as relações sociais estão entrelaçadas pela escravidão e principalmente pelo capitalismo. Sobretudo, a política e economia existentes entre ricos e pobres, o dominante e o dominado sendo comum e necessária para a manutenção de uma sociedade onde as desigualdades sociais são notórias.

Logo, podemos tencionar que a organização capitalista se espalha por toda vivência social, onde a classe pobre, trabalhadora, se submete em vender sua força de trabalho em busca da garantia de sobrevivência, para além, esta classe, reprimisse a relações de trabalho muitas vezes desumanas para garantir uma renda abaixo do necessário para sua sobrevivência.

Entretanto, pode-se dizer que o desenvolvimento social, possui imensas feridas que cercam as relações em uma sociedade, onde estas feridas escondem-se através da normativa da vida humana. Além disso, a intensificação do estado reprime e pune visto que a pobreza está fundamentada na marginalização considerada historicamente como perigosa, onde o estado se sente na obrigação de puni-la para que desta forma seja mantida uma ordem social.

Há pobres, como se descreve na atualidade, pois estes figuram (estereotipadamente) o papel de criminosos que perturbam a ordem social preestabelecida, portanto, precisam ser marginalizados (afastados, reclusos). Contudo, tal percepção de desordem é constituída, intencionalmente, com fins a desconstruir as relações sociais com o referido pobre. Isto é notório, pois ter medo (ou preconceito) do pobre o coloca em zona de desfiliação [...] e desfiguração social, distanciando-o dos grupos sociais, rotulando-o de desordeiros e impedindo-o de refletir sobre sua real condição – é a criminalização da pobreza (GUIMARÃES, 2015, p.06).

A partir disso, é possível refletir sobre a criminalidade interligando-a à pobreza, e ao ato infracional cometidos por crianças e adolescentes, em que se destaca sob uma caminhada sócio histórica, com carências vigentes em seus direitos sociais. Sobre tudo exposto, podemos a partir

desta reflexão incluir o principal componente de base a estas crianças e adolescentes, que é a família.

Na contemporaneidade, o seio familiar vem sendo atribuído como contexto social formador da marginalidade pelas crianças e adolescentes. A esfera política, constrói elementos narrativos que jogam a responsabilidade pela inserção de crianças e adolescentes nos contextos de criminalidade, e formam na opinião pública a questão da meritocracia como forma de construir instrumentos marginalizadores.

O que se tem observado enquanto esfera de desigualdade social, é o conceito de desestruturação familiar como discurso potencializado para minimizar as políticas (poucas e em alguns casos, falhas) de proteção social. Um dos discursos que efetiva a falta da presença da mãe, em função dessas mulheres assumirem a responsabilidade pela condição econômica da família.

Percebe-se na sociedade humana duas formas de desigualdades, uma natural é estabelecida pela natureza que são as diversificações biológicas e as características subjetivas do Ser, e a outra que é chamada de desigualdade moral ou política, que é este sistema articulado e construído pelo homem, que se refere às camadas sociais. Fundada sobre uma estrutura de camadas sociais, o capitalismo reforçou a desigualdade das sociedades, mediante inúmeras formas de hierarquização, de maneira que o lugar do indivíduo era definido pela posição econômica que ele ocupa na estrutura social. Esta posição influenciava o seu estilo de vida e suas escolhas pessoais (BORGES, AMARAL. 2015, p. 04).

As famílias compostas nesse formato, são as mais responsabilizadas pelo insucesso social dos filhos. São culpabilizadas pela sociedade e pelo poder público. Portanto, o estado, coloca-se em segundo plano frente a responsabilização do sujeito no contexto de formação cidadã.

Em sua maioria, esse formato de família se constituem de sujeitos negros, inseridos no grupo social de pobreza. A inserção dessas crianças e adolescentes em contextos de criminalidade são defendidos, pela sociedade como escolha, defendendo a ideia de que as condições de acesso à educação, à cultura, aos meios de comunicação, ao mercado de trabalho, entre outros, são pareadas aos sujeitos brancos e da classe média.

Na perspectiva do ato infracional e medidas socioeducativas, o meio familiar aproxima-se da ideia de culpabilidade (instituída tanto pelo poder público, quanto pela sociedade civil), visto que a obrigatoriedade de proteger e educar faz parte da responsabilidade da família, mas não apenas dela como propõe a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação - LDB 9394/96, sendo responsabilidade do Estado, da família e da sociedade o cuidado, a proteção de crianças e adolescentes.

Desta maneira entende-se que se, esses grupos familiares se inserissem no modelo de família defendido como ideal, padronizado com a presença do pai trabalhador e da mãe dona de casa, este núcleo familiar cumpriria 'seu papel como família e com a sociedade'. Conseqüentemente, o modelo de família ideal, na perspectiva da sociedade e do poder público, educaria seus filhos de maneira incorruptível e adequados ao mercado de trabalho - ideário de sociedade.

Logo, se uma família não desempenha estas atribuições, estes jovens, na perspectiva social e legal poderão cometer comportamentos criminais sendo assim chamados de infratores. Desta forma entende-se que o estado tira de si toda culpabilidade responsabilizando somente famílias em situações de desigualdades sociais pela inserção da criança e do adolescente em contextos de criminalidade.

A pobreza, na sua maioria desertifica em trajetórias sociais representada pelo pobre e negro, estão visivelmente marcas eternizada no corpo, portanto, estão enraizadas como racismo na sociedade brasileira. Logo para que este aspecto da figura negra na sociedade seja revisto sobre todos os aspectos destaca de forma significativa a escola sendo ela vista como âmbito desconstrutivo, por ser onde acontece a troca cultural de saberes.

Assim sendo, o meio escolar como subsídios em que beneficia a diferença e confabulações entre os sujeitos exibindo de forma significativa suas diferenças, seja ela racial, corporal, gênero dentre outras. A escola é lugar de valorização de identidades trazidas de saberes que problematizam, subvertem relações e situações de submissão - seja econômica, racial, de gênero, entre outras.

2.2 Estado, sociedade, educação e cidadania – ECA na Educação

O direito fundamental à educação encontra-se previsto no artigo 6º da CRFB/88, como direito social. A Constituição também traz previsão do direito de crianças e adolescentes à educação, impondo-o como dever da sociedade e do Estado, o qual dever ser garantido com absoluta prioridade (art. 227). A Carta Magna de 1988 ao se referir às políticas públicas ligadas à educação estabelece a necessidade de observância do princípio da universalização, como estabelecido no art. 211, parágrafo 4º.

Conforme já explicitado anteriormente, no Brasil a educação começa com a chegada dos portugueses, momento em que os padres jesuítas assumiram o papel de catequistas e professores dos índios. Portanto, a história tem seu início marcado pela relação estabelecida entre religião e letramento, até a expulsão dos jesuítas em 1759 (MARQUES, 2002).

Preconiza a Constituição Federal que a educação pública é um Direito de todos e obrigação do Estado. Cabendo ao Estado garanti-la a todos os indivíduos independente de raça, religião, credo religioso ou condição social. Isso está explicitamente expresso no artigo 205 da Carta Magna (BRASIL, 1988).

O acesso e a permanência na educação formal são um direito fundamental, público e subjetivo, que leva o indivíduo a desenvolver, com autonomia, as suas potencialidades como ser humano. Tanto que a Constituição estabelece em seu art. 205 que o direito à educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”.

Quando se analisa esse direito sob o enfoque do adolescente, esta fundamentabilidade torna-se ampla, pois sob o manto do Sistema Constitucional Especial de Proteção aos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente, instituído pela Constituição Federal de 1988, faz-se necessário distinguir crianças e adolescentes dos outros grupos de indivíduos que compõem, considerando que os primeiros são seres em desenvolvimento que merecem tutela diferenciada e prioridade absoluta na efetivação de direitos (ANTÃO, 2013).

O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar (NOVO, 2017).

É salutar destacar que além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, estes mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga.

No caso do menor infrator, é fundamental recorrer ao Estatuto da Criança e do Adolescente como alicerce para entendimento de como a educação enquanto política pública pode ser destinada e/ou garantida ao menor infrator.

A educação, portanto, deve ser encarada como uma das políticas prioritárias da lei que, ao contrário dos dizeres populares alardeados pela mídia, não ameaça a autoridade do sistema educacional nem os pais e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes, sendo, na verdade, um contentor das negligências promovidas contra elas e importante ferramenta de trabalho para os profissionais da educação em suas ações pedagógicas. É também um instrumento que garante as políticas públicas necessárias à infância e à juventude em situações de risco e vulnerabilidade social.

Nesse contexto é fundamental entender a prática da cidadania como um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (LOPES, 1999).

A escola é de fato cidadã quando congrega e jamais quando segrega o cidadão, o aluno, a família, enfim a comunidade. É importante que a escola possa ser visibilizada como instituição capaz de transformação social, capaz de, nos dizeres de Freire (2010) empoderar homens e mulheres. A escola em sua função social, segundo o ECA, deve proporcionar aos menores infratores condições de cidadania contribuindo para o processo de reabilitação daqueles que por algum motivo infringiram a lei, mas que não podem ser esquecidos e deixados de lado.

Para Arado (2021) o cidadão não é depende de sua condição social e econômica ou de seu sexo para atingir tal condição de cidadão. Esta é alcançada pelo simples fato de sua existência como ser humano, a quem se mostra como condição essencial a fruição e exercício de, no mínimo, os direitos que lhe são fundamentais.

Corroborando o exposto acima, Arado ensina que “a educação é importante pela amplitude do processo que pode promover, pois consegue abarcar o desenvolvimento das capacidades física, mental, psicológica e moral, ou seja, promove o desenvolvimento integral da pessoa humana.” (2021, p. 9).

Portanto, o direito à cidadania não pode ser negado as crianças e adolescentes menores infratores, sendo a escola um local onde o sujeito tem a ampla possibilidade de gozar de alguns dos seus direitos e ao mesmo tempo ser a escola um espaço onde surgem possibilidade de

reinserção social, como é o caso de menores infratores que encontram na escola, na educação formal e nas práticas pedagógicas, a possibilidade de transpor as barreiras da criminalidade e se direcionar rumo à uma profissão, ao primeiro emprego e à uma formação humanística. Entender os processos sociais, econômicos, de vida, psicossociais que inferem no modo como ingressam ou ingressaram na criminalidade e problematizar, como sujeito social seu papel enquanto cidadão, capaz de construir relações de si e com o mundo de maneira emancipada, ressignificada e empoderada.

Segundo o ECA (1990), “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Explicita o ECA que a lei assegura:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Direito de ser respeitado por seus educadores; Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; Direito de organização e participação em entidades estudantis, e Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

De acordo com ECA (1990), as crianças ou adolescentes que porventura cometerem qualquer infração, deverão ser encaminhados às medidas socioeducativas que lhes sejam mais adequadas, podendo ser punidos através de uma simples advertência, ou até mesmo sendo encaminhados à internação em estabelecimento educacional, onde serão afastados do convívio com a sociedade.

Como forma de esclarecer o acima exposto, o artigo 124, XI, do Estatuto é enfático ao assinalar que os adolescentes sujeitos à medida socioeducativa de internação conservam diversos direitos, dentre os quais o direito à escolarização (BRASIL, 1990).

Convém destacar ainda que caso seus responsáveis, por exemplo, não consigam vagas nas escolas para os filhos, o Conselho Tutelar deverá ser acionado, solicitando ao serviço público o atendimento da demanda. Da mesma forma, o Conselho pode exigir dos pais a matrícula e a frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino (ANTÃO, 2013).

E no caso de menores infratores, o ECA (1990) prevê medidas socioeducativas, direcionadas exclusivamente aos adolescentes que tenham praticado atos infracionais e, mesmo que o adolescente esteja cumprindo alguma sanção pela prática de qualquer ato, seu direito à educação em nada é afetado (MOTTA, 2021).

No caso de aplicação de medidas mais severas, o adolescente deve receber orientações pedagógicas e profissionais para que, concluído o período de reestruturação, tenha obtido alguma formação que o ajude na sua inserção na sociedade novamente. Dentro da entidade de internação, os adolescentes devem ser separados de acordo com critérios como idade, condições físicas e gravidade do ato infracional. Apesar de todas essas medidas serem exigidas por lei e de existirem diretrizes que devem nortear à execução das medidas socioeducativas, a prática nas instituições de internação ainda se mostra distante da teoria e traz como consequência o retorno do jovem à criminalidade.

Podemos observar um paradoxo, pois segundo Jung (2018) se a educação pressupõe liberdade, não é tarefa fácil educar regularmente um adolescente que vive em meio fechado. Três requisitos se apresentam nessas condições: educação escolar regular, formação profissional e trabalho.

Às instituições atuais que atendem adolescentes infratores em cumprimento de medidas socioeducativas cabe romper com o histórico de suas antecessoras. A postura repressiva e autoritária deve, necessariamente, dar lugar a práticas educacionais capazes de vencer um ambiente tão hostil. Para tanto, são necessários projetos pedagógicos que levem em consideração o contexto cultural e familiar do infrator. A educação (ou reeducação) deve respeitar suas origens, suas limitações e seus desafios e propiciar que ele possa se expressar e se fazer ouvir. É imprescindível que ele tenha voz, caso contrário o modelo de recuperação corre o risco de se tornar enfadonho e ineficaz (JUNG, 2018).

Assim, aproximando o atendimento socioeducativo em atendimento socioeducativo. O caminho para a recuperação e para uma ressocialização efetiva passa obrigatoriamente pela oferta de aprendizagem. Além disso, há diminuição das chances de o jovem reincidir no crime (GOMIDE, 2010).

Os avanços trazidos pelo ECA, nesse sentido, são incontestáveis, embora ainda exista um longo caminho a ser trilhado pelo poder público e pelas instituições responsáveis pela execução das medidas socioeducativas. As mudanças mais substanciais somente virão com muitos investimentos em todo o sistema e com a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais previstos no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (ROBERTI, 2010).

Ao menor infrator não poderá ser negada a educação formal já que a cidadania precisa alcançar a todos, sem exceção, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Segundo Matias

Portanto, todo adolescente internado em cumprimento de medida socioeducativa mantém hígido seu direito fundamental à educação. E mais, é dever do poder público ofertá-lo, havendo inclusive disciplina orçamentária e a possibilidade de utilização de recursos de fundo específico para tanto. E mais, caso não ofertado ou ofertado irregularmente o direito de educação, pode-se falar em violação a direito líquido e certo, ou mesmo cerceamento à liberdade ambulatorial do adolescente dos internos (MATIAS, 2021, p.7).

É pertinente destacar que isso ocorre devido ao fato de que as unidades de internação são destinadas ao cumprimento de medidas de cunho prioritariamente pedagógico, razão pela qual situações de irregularidades em relação à educação levam ao descumprimento manifesto das previsões legais.

Fato é que menores infratores estão em conflitos: socioeconômico, familiares e de reconhecimento/pertencimento de identidade. A escola constitui-se como o espaço tencionar essas discussões, pautando-se na formação por meio dos direitos humanos, da produção do conhecimento articulado ao contexto social, podendo assim dar visibilidade aos anseios, angustias, questões socioeconômicas e afetivas.

Nas palavras de Motta

[...] pode avaliar a importância de uma educação cidadã e de se respeitar os direitos de adolescentes e crianças. A educação não dará ao adolescente uma mudança social repentina, isso só será observado a médio e longo prazo, mas é a única maneira torná-lo um ser atuante na sociedade, capaz de realizar mudanças na sua vida e na sociedade, a ignorância só o tornará um indivíduo facilmente manipulado pelo sistema (MOTTA, 2021, p. 29).

A escola deverá atentar-se as políticas públicas, tais como o ECA, buscando estabelecer condições pedagógicas necessárias para que o menor infrator tenha acesso à educação enquanto transformação social. De acordo com Motta, a educação atua como perspectiva cidadã quando entende cidadania enquanto:

[...] conjunto de direitos e deveres essenciais para que o homem viva em harmonia. Estão divididos em: civis, sociais e políticos. Os direitos civis são aqueles referentes ao próprio corpo: locomoção, segurança, etc.; os direitos sociais são todos os que se referem à manutenção do corpo: alimentação, saúde, habitação, educação, etc.; os direitos políticos dizem respeito à liberdade de expressão e pensamento, político, religioso, etc. já os deveres estão ligados aos direitos, pois é dever de todos fazer com que o direito de um vá até onde começa o do outro, em outras palavras se tem o direito à liberdade

de expressão, porém também o dever de respeitar o outro (MOTTA, 2021, p. 32).

Portanto, a educação formal, a escola, o processo de escolarização é a ferramenta indispensável para que a sociedade consiga “cuidar” do menor infrator, possibilitando a este que tenha novas leituras do mundo (FREIRE, 1996), da sua realidade social, do convívio familiar, dos seus direitos e deveres enquanto cidadão.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA SOCIAL E O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

A proposta deste capítulo é discutir as articulações entre a educação formal e suas contribuições para e no atendimento socioeducativo e a educação não formal, abordada a partir da perspectiva da Pedagogia Social como elemento de transformação social no contexto de vida dos menores infratores privados de liberdade. O capítulo, desta forma, se organiza em dois tópicos que tratam, respectivamente, do direito à educação formal aos sujeitos privados de liberdade e, a Pedagogia Social no atendimento socioeducativo.

3.1 O direito à educação formal aos sujeitos privados de liberdade

Preconiza a Constituição Federal que a educação pública é um Direito de todos e obrigação do Estado. Cabendo ao Estado garanti-la a todos os indivíduos independente de raça, religião, credo religioso ou condição social. Isso está explicitamente expresso no artigo 205 da Carta Magna (BRASIL, 1988).

O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar (NOVO, 2017).

É salutar destacar que além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, estes mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga.

Para entendermos esse processo é fundamental fazer um breve relato acerca da educação formal no Brasil, conforme exposto abaixo:

Os termos, formal, não formal e informal são de origem anglo-saxônica, surgidos a partir de 1960. Vários fatores, ocasionados pela segunda Guerra Mundial, desencadearam uma crise educacional nos países do primeiro Mundo, dentre eles: a) os sistemas escolares não conseguiam atender à grande demanda escolar, b) os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e, c) a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial. Com isso, ocorreu, de um lado, a exigência de um planejamento educacional e, de outro, a valorização de atividades e experiências não escolares, tanto ligadas à formação profissional quanto à cultura geral (FÁVERO, 2007, p. 58).

Quase que sempre, a diferença entre formal, não formal e informal é estabelecida tomando por base o espaço escolar. “Assim, ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p.133).

A educação formal no Brasil tem início em 1549 quando o padre Manuel da Nóbrega chegou ao país. O letramento era restrito aos meninos, que aprendiam a ler e a escrever, ao mesmo tempo que eram convertidos ao cristianismo. O principal objetivo dos jesuítas era a propagação de ensinamentos religiosos aos seus alunos, de quem esperavam obediência total. Em 1759 o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e impôs novas regras. O ensino se tornou estatal (VALENTE, 2005).

Para Gohn (2006) ao abordar o termo educação não formal e formal e informal faz uma distinção entre as três modalidades, demarcando seus campos de atuação:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Nessa esteira de pensamentos, a educação formal tem um espaço “adequado” para acontecer, isto é, institucionalizada e estabelece conteúdos, ao passo que a educação informal pode ocorrer em múltiplos espaços, envolvendo valores e a cultura própria de cada comunidade. Já a educação não formal ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos.

É correto afirmar que a educação formal é metodicamente organizada, ela é parametrizada por um currículo, é dividida em disciplinas, segue regras previamente estabelecidas, a legislação vigente, é dividida por idade e nível de conhecimento. Ao passo que, a educação informal é um processo permanente e não organizado (GOHN, 2206). Já a educação não formal trabalha com a subjetividade do grupo e contribui para sua construção identitária. Percebe-se, nas três modalidades, características diferenciadas.

Nesse contexto, é pertinente destacar que a educação formal aqui abordada é aquela institucionalizada, isto é, aquela amparada, organizada, definida, e legislada pelo Estado. Isto quer dizer que educação formal é aquela que acontece no espaço escolar institucionalizado, onde há um currículo a seguir, normas a cumprir e onde o principal objetivo é a aprendizagem (CASCAIS; TERÁN, 2014).

Nesse contexto é importante destacar sobre a escola, que:

[...] enquanto instituição formal em uma sociedade globalizada, relatando a respeito da invasão do mundo exterior nas salas de aula e, por outro lado, a forma como ela hoje se exterioriza. Em tempos anteriores, a escola servia de referência à comunidade por ser detentora do conhecimento, diferentemente de hoje, onde os conhecimentos do mundo exterior adentraram no mundo escolar (CHASSOT, 2003, p. 40).

Na perspectiva educacional do autor, a globalização provocou uma inversão no fluxo de conhecimento, sendo hoje, da comunidade para a escola. Neste caso, faz-se necessário que a escola reveja seu papel em relação à disseminação do conhecimento.

Se a educação deve ser garantida a todos, enquanto direito constitucional e de cidadania, cabe ao Estado assegurá-la. Assim, questiona-se: Como ocorre a educação formal, institucionalizada, curricular, organizada e estruturada ao sujeito que se encontram privados de liberdade? Respondemos por meio dos documentos legais que estabelecem a obrigatoriedade da oferta da educação formal aos sujeitos privados de liberdade. Discussões essas apresentadas nos capítulos anteriores.

Quando analisamos e entendemos a educação como uma forma balizadora de possibilidade de ascensão social, de acesso irrestrito ao conhecimento e acesso às políticas públicas, o Estado deve ser o garantidor direto para que aqueles que se encontram privados de liberdade tenham acesso à escolarização.

Segundo Volpi (2002), a medida de internação se apresenta como instrumento coercitivo e educativo. Assim, para Volpi, internação significa referir-se a um programa de

privação que, por definição, implica contenção do adolescente em um sistema de segurança eficaz. Contudo, afirma o autor, a contenção não é a medida socioeducativa em si, mas tão somente a condição para sua aplicação, significando limitação no exercício do direito de ir e vir, porém com a garantia de que os demais direitos sejam atendidos, incluindo-se o acesso à educação.

A educação formal como instrumento socioeducativo no contexto de atendimento socioeducativo de “incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem [os jovens] a: primeiro, conhecer o mundo, e, segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo, e transformá-lo” (ONOFRE, 2007, p. 24).

Assim, o atendimento socioeducativo, pauta-se no pacto estabelecido pela DUDH, levando em consideração o desenvolvimento humano, estabelecendo metas educativas que articulem os aspectos políticos, sociais e pedagógicos sejam eles formais, não formais ou informais. Como ressalta Freitas (2001, p. 124), “educar significa algo mais do que simplesmente transmissão de saberes”.

As instituições que atendem menores infratores, não apenas nas casas de internação, mas também as escolas que atendem esse público devem levar em consideração, as condições sócio-históricas de formação desse sujeito-aluno menor infrator. Para Goffman:

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase das atividades diárias do participante é realizada na companhia de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, um tempo pré-determinado, a seguinte, e toda a sequência de atividade, é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (2001, p. 17-18).

Para Goffman, o objetivo central das instituições disciplinares é produzir uma transformação subjetiva no indivíduo considerado como delinquente. Segundo Dorneles (2001, p. 25), trata-se de alterar “sua experiência de vida, sua concepção de si mesmo, as crenças que têm a respeito de si e a respeito dos outros”. No entanto, é preciso compreender que:

São diversas as particularidades que fazem de uma escola, no sistema socioeducativo, um território à parte na seara educacional. Por um lado, o frequente histórico de evasão escolar entre os socioeducandos culmina em altos e generalizados índices de defasagem idade-série. Por outro, o cotidiano socioeducativo é marcado por uma intensa rotatividade, caracterizada pela entrada e saída de adolescentes a qualquer momento do ano, afinal o início e o encerramento da medida não estão subordinados ao calendário letivo. Essa

dinâmica, porém, não inviabiliza o acesso do adolescente à educação escolar, o qual é assegurado pelos órgãos superiores de educação (CUNHA; DAZZANI, 2018, p. 37).

A manutenção de vínculos de afetividade, de respeito e de confiança é um traço característico do relacionamento entre estudantes do sistema socioeducativo e seus professores, uma vez que estes costumam figurar entre as poucas pessoas que, ao longo de toda a trajetória de vida do adolescente infrator, geralmente atravessada por sistemáticos episódios de discriminação, exclusão, hostilização e violação de direitos, se dispuseram a escutá-lo, acolhê-lo, acreditar nele e apostar em seu futuro (CONCEIÇÃO, 2013; CRUZ, 2008; LOPES, 2006; SCOLARO, 2007).

Os Centros de Internação, desenvolve seguindo os preceitos da SINASE, elaboram seus Projetos Políticos Pedagógicos de forma autônoma, apresentando a estrutura pedagógica, metas e filosofia de trabalho para a reinserção dos adolescentes infratores na sociedade.

As escolas e casas de internação, devem levar em consideração a Resolução 46 de 13 de julho de 2005, bem como a Portaria CENP de 14 de julho também de 2005 que estabelecem a organização da escolarização pela modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a partir das matrizes curriculares do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Esta organização se deu pelo Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar- PRTE. No ano de 2009, a Resolução 09 de 04 de fevereiro de 2009 instituiu a grade curricular por área de conhecimento, tempo mínimo de permanência do aluno no projeto, atribuição de aula aos professores, certificação e permanência obrigatória no nível I, dos alunos ingressantes nas Unidades de Internação, para consolidação da alfabetização.

Ainda, como suporte legal, houve a implementação da Resolução 56 de 12 de agosto de 2009, e a Instrução CENP de 14 de agosto do mesmo ano que instituíram o Projeto “Construindo a Cidadania”, com o objetivo de [...]readequar a organização curricular dos cursos de ensino fundamental e médio nas Unidades de Internação com vistas a assegurar aos adolescentes e jovens que se encontram nessas unidades, efetivas condições para poderem continuar o seu itinerário escolar, além de compatibilizar a diversidade dessas condições às especificidades e natureza das demandas didático-pedagógicas que caracterizam essa clientela escolar [...]. (Resolução 56/ 2009).

Em 2015, uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, coletou dados voltados à mostra mensurável do número de alunos atendidos no cumprimento de medidas socioeducativas. Os dados demonstram que 51% dos menores

infratores não frequentavam a escola à época do delito, enquanto que 8% não eram alfabetizados. O maior número estava no Nordeste, com 44%, enquanto o Sul e o Centro-Oeste com 1%. A maioria parou de frequentar a escola entre 08 e 16 anos de idade. Todos entre 08 e 16 anos já haviam deixado a escola antes da entrada nas unidades de internação. A partir de 2015 não há dados consolidados de maneira nacional que auxiliam na percepção da relação entre a evasão escolar e a realização de delitos por menores infratores.

O que se tem enquanto dado mensurável são as pesquisas realizadas entre Estados e Universidades públicas para a verificação dessas informações, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro que em parceria com a Universidade Federal Fluminense - UFF que desenvolveram em 2019 o levantamento dos dados voltados ao estado do Rio. Em São Paulo houve também a parceria entre a Universidade de São Paulo - USP e o Estado para verificação dessas informações.

Dentre as discussões sobre o atendimento socioeducativo que deve pautar-se no processo de reconhecimento dos sujeitos que estão à margem da sociedade e compreender que a marginalização desses sujeitos, no caso menores infratores não ocorrem sem a problematização dos aspectos sociais, políticos e econômicos que compõe a identidades dos menores infratores.

3.2 Pedagogia Social e o Atendimento Socioeducativo

No contexto educacional, a pedagogia social tem se tornado elemento acadêmico, formativo e de resistência para a formação do menor infrator privado de liberdade e no meio aberto. Para Otto (2009, p. 33) “a Pedagogia Social como conceito da teoria educacional e como campo de estudo originou-se como uma crítica da Educação focada no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana.

Otto ainda ressalta que, historicamente, a Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. Assim a Pedagogia Social começa com esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática” (2009, p. 31). Ainda sobre a conceituação da Pedagogia Social no contexto socioeducativo, Nuñez aponta que:

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de

inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (1999, p.26).

A Pedagogia Social se apresenta como instrumento formativo que visualiza a conjuntura social, política e econômica como elementos pedagógicos que não se efetivam apenas em espaços institucionalizados e normatizados, como é o caso da escola. A pedagogia Social atua, também, no contexto da educação não formal e informal, buscando estabelecer conexões cognitivas, afetivas e sociais entre o sujeito aluno e aquilo que busca ensinar como processo de transformação.

A Pedagogia Social, busca responder pedagogicamente, as novas demandas sociais. Para Otto,

[...] a origem da ação pedagógica social está firmemente ligada aos processos de industrialização e de urbanização que causaram novos problemas sociais pela fragmentação da sociedade agrária tradicional (Mollenhauer, 1959). Nesses processos muitas crianças e adultos com necessidade de assistência foram negligenciados e novos problemas sociais se revelaram. A Educação em suas diferentes formas foi vista como um mecanismo importante para confrontar esses novos problemas, tanto dentro das famílias como nas comunidades. Naturalmente, a Educação e a assistência social foram combinadas também na teoria e na prática e as precondições para o desenvolvimento de instituições pedagógico-sociais na sociedade foram edificadas (2009, p. 31-32).

Para Mülller et al (2010, p. 450) o papel da educação social neste contexto, estaria voltado a “potencializar o sujeito para que possa instrumentalizar-se para superar desafios e modificar seu contexto”. As autoras compreendem desta forma que este processo educativo “é uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado”.

Souza e Regina (2013) ressaltam que as “[...] conceituações atribuídas à educação não formal e a educação social ou a pedagogia social, reconhecida como sua teoria geral”, e buscam “compreender a existência de diferenças entre estes conceitos e mais que isso entre as compreensões da realidade material e a formulação do papel da educação frente a estas” realidades sociais que ultrapassam as formas, conteúdos, gestão e estratégias que constituem a educação formal (p. 07). Otto pontua que:

Desde o início, o conceito de trabalho social tem sido bastante impreciso, devido ao fato de ser aplicado a diferentes contextos, enquanto a Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada

em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais (OTTO 2009, p. 32).

A respeito do processo educativo desenvolvido na execução das medidas socioeducativas, encontra-se no SINASE a afirmação de que:

É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, as ações socioeducativas devem propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança (BRASIL, 2006, p. 47).

Esta afirmação nos aproxima da conceituação de Gohn (2010) para a educação não formal, posto que a nosso ver se posiciona quanto a formação para a emancipação sociopolítica. Entretanto, avançando na compreensão do SINASE como documento normatizado das diretrizes do trabalho socioeducativo e nas discussões pontuadas por Otto (2009) e Gohn (2010), que ressaltam que as práticas sociais que devem compor currículo socioeducativo. É possível compreender que:

As práticas sociais devem oferecer condições reais, por meio de ações e atividades programáticas à participação ativa e qualitativa da família no processo socioeducativo, possibilitando o fortalecimento dos vínculos e a inclusão dos adolescentes no ambiente familiar e comunitário. As ações e atividades devem ser programadas a partir da realidade familiar e comunitária dos adolescentes para que em conjunto – programa de atendimento, adolescentes e familiares – possam encontrar respostas e soluções mais aproximadas de suas reais necessidades (BRASIL, 2006, p. 49).

A Pedagogia Social vem tornando-se campo de atuação essencial enquanto prática educadora que se fortalece nas relações sociais que compõem, não apenas, o trabalho pedagógico, mas também os elementos curriculares que se organizam como dimensão humana no contexto da educação não formal. Para isso, é preciso levar em consideração que a Pedagogia Social não se efetiva enquanto um instrumento e elemento pedagógico solto. Para sua utilização, é necessário compreender e perceber que os espaços sociais ao qual a Pedagogia Social se insere na necessidade de transformação da realidade social.

Como práxis educativa, a Pedagogia Social se constitui como “[...] elo de ligação entre a dimensão social da vida cotidiana e a educação, além de se tornar uma ciência que caminha junto aos pressupostos da assistência social com seu caráter pedagógico.” (PINTO, 2019, p. 75).

Diante disso, o que tem analisado sobre a utilização da Pedagogia Social e o atendimento socioeducativo como mecanismo de transformação social para os sujeitos menores infratores, pois esse modelo pedagógico permite uma ação educativa direcionada a formulação de respostas frente às demandas sociais destes adolescentes e de seus familiares e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos séculos a adolescência não era observada como fase de cada ser humano, visto que os jovens eram tratados como adultos em miniatura pela sociedade. Tendo em vista exigir que jovens sejam adultos, considera-se uma forma inapropriada de pensamento, levando em consideração que estes, não possuem maturidades necessárias que devem ser guiadas pelo compromisso recíproco entre família, sociedade e estado para que este seja adulto em sua plenitude.

Este estudo engloba o entendimento de políticas sociais, em objetivo central sobre construção histórica e socioeducativa das políticas e práticas envoltas ao atendimento socioeducativo de menores que cometem atos infracionais, nestas políticas em que nela inclui-se o SINASE e política educacional, envolvendo o contexto histórico e destacando também, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, fator base de direitos para crianças e jovens, em que este, busca compreender, levando em consideração as discussões sobre raça, e classes sociais, sendo este contribuinte para a marginalidade.

Analisou-se que, historicamente, os acontecimentos pelo Estado descrevem, também, com a cooperação social, em disputa por liderança, pelos direitos dos adolescentes e jovens privados de liberdade. Este protagonismo dos aparelhamentos sociais permitiu a formalização dos direitos da infância e adolescência (CF/1988 e ECA/1990), um organismo de luta, e a instituição do SINASE, na expectativa socioeducativa. Buscou-se superar, ao menos formalmente, a compreensão repressiva que foi ao decorrer da história edificada por meio da institucionalização da adolescência depauperada, como forma de domínio social.

Neste conjunto de contestações, estas instituições foram abrindo lugar para o desenvolvimento escolar até que o direito à educação fosse convencionalmente abrangido sobre política de atendimento socioeducativo. Neste aspecto, a luta pelos direitos dos jovens em

cumprimento de medidas socioeducativas destacados pelo ECA e SINASE, entre eles o direito à educação, refere-se à revolução processual e histórica.

Contudo, não podemos declinar que possui progressos importantes e significativos nas políticas de atendimento, como mostra o primeiro capítulo deste trabalho, mas ainda há muito o que fazer diante da efetivação concreta dos direitos, principalmente, dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Vale destacar que o ECA, o SINASE dentre outros dispositivos legais, tem contribuído para a efetivação e qualificação sobre discussão sobre o acolhimento a esses sujeitos. No entanto, no que se refere ao atendimento, propriamente dito, ainda é imprescindível que haja qualificação, principalmente, no que diz respeito à oferta de educação escolar apropriada à condição particular a qual, crianças e adolescentes estão submetidos.

A educação como base para o processo de reinserção social destes menores que inseriram no contexto de marginalidade e criminalidade, tem como funcionalidade social e política, não apenas o acolhimento, mas o papel de transformar e empoderar o sujeito menor infrator.

A educação social torna-se então, elemento pedagógico de formação social, educacional e cidadã. Neste sentido, o empoderamento a partir dos aspectos reais de vida desses sujeitos permite aos educadores e educadoras atuar por meio de elementos cotidianos que envolve o saber político e acadêmico como estruturante de sua prática pedagógica.

Entender e perceber esses sujeitos (menores infratores) como sujeitos de direito, capazes de olhar para seu modo de vida (raça, classe social, contexto familiar) e, ao mesmo tempo, para os meandros sociais que compõe o seu viver e estar no mundo, na sociedade permite ao contexto educacional possibilitar novas identidades sociais a estes sujeitos.

Diante disso, a educação articulada as discussões sobre os direitos humanos como processo de formação cidadã, transformado, e de equidade, nos permitiu olhar as políticas públicas que direta e indiretamente inferem no contexto de atendimento socioeducativo e socioeducativo como instrumento que normatiza, normaliza e também produz elementos de reinserção social como ato de resistência e transformação social tanto dos sujeitos menores infratores, quanto para a própria sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTÃO, Renata C.N. **O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade.** USP, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12022014-145037/publico/O_direito_a_educ_dos_jov_em_privacao_de_liberdadeABNT_FINAL.pdf Acesso em: 19 de abril 2021.
- ARADO, Suzana Regina Bittencourt. **Contribuição da educação para exercício da cidadania.** Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/17/3/20504743.pdf>. Acessado em maio de 2021.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1986.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?.** Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/03152021092416-texto.benevides.educacao.em.direitos.humanos.pdf>. Acessado em maio de 2021.
- BONALUME, Bruna Carolina; JACINTO, Bruna Giaqueto. **Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza.** Rev. katálysis vol.22
- BORGES, Marcos A. R; AMARAL, Alessander F; **A Desigualdade Social E Suas Influências Na Subjetividade Contemporânea.** ISSN, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268414437.pdf> Acessado em: 01 de Maio de 2021.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394 de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil;** promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 16 de julho de 1990.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Brasília: CONANDA, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

- COSTA, Ana C. Pontes. **AS políticas de proteção à infância e adolescência e a educação: reflexões a partir da década de 1920**, UFMS, Mato Grosso do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/03.pdf> Acesso em: 19 de abril 2021.
- COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 74-81, 2006.
- CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. A Escolarização de Adolescentes Infratores em Um Contexto de Privação de Liberdade. **Rev. Adol. Confl.** n.17, p. 34-43, 2018
- DAMINELLI, Camila Serafim. História, legislação e ato infracional: privação de liberdade e medidas socioeducativas voltadas aos infantojuvenis no século XX. **Revista de Pesquisa Histórica - CLIO**, n. 35, p. 31-50, Jan-Jun, 2017
- DORNELES, Paulo César Corrêa. O processo pedagógico do centro de atendimento sócio educativo de Santo Ângelo-CASE. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. UNIJUÍ., 2001.
- DORNELLES, Leni Vieira. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: DORNELLES, Leni Vieira, BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FALEIROS, Eva Teresinha. A criança e o adolescente. Objeto sem valor no Brasil colônia e no império. In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar as crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FÁVERO, Osmar. **Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos**. Educ. Soc., Campinas, v.28, n.99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: < <https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 19 de maio 2021.
- FERRAZ, Terezinha; CESCONEITO, Eugênio A.; **I congresso internacional de política social e serviço social: desafios contemporâneos: A soco educação no contexto dos direitos humanos**. Disponível em: [https://diretorio.fgv.br/sites/diretorio.fgv.br/files/u100/direitos_humanos_2014- 2_aluno.pdf](https://diretorio.fgv.br/sites/diretorio.fgv.br/files/u100/direitos_humanos_2014-2_aluno.pdf) Acessado em: 19 de Outubro de 2020.
- Florianópolis, 2019. Disponível: [https://www.scielo.br/scielo.php?script= sci _arttext & pid=S1414-49802019000100160](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802019000100160) Acessado em: 01 de Maio de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SãoPaulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 42ª reimpressão, 2010.
- GADOTTI, Moacir. O ECA: Avanços e desafios. In: VIEIRA, Ana Luísa. PINI, Francisca. ABREU, Janaina (Orgs). **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Instituto Paulo Freire, 2015.
- GOFFMAN, Erving, Manicômio, Prisões e Conventos. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).
- GOMIDE, Paula. **Menor Infrator: A Caminho de um Novo Tempo**. Curitiba: Juruá, 2010.
- GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra; **construção histórico-social da pobreza: Desnaturalização Da Percepção Das Desigualdades Sociais**. Pucgo, 2015. Disponível em:

https://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/historico_social_pobreza.pdf . Acessado em: 01 de maio de 2021.

<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/situacao-da-adolescencia-brasileira-2011> Acessado em: 01 de Maio de 2021.

JUBILUT, L.L; LOPES, R. O. **Direitos humanos e vulnerabilidade e a declaração universal dos direitos humanos**. Ed. Universitária Leopoldianum, Santos-SP, 2018. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/12/DIREITOS-HUMANOS-E-VULNERABILIDADE-E-A-DECLARA%C3%87%C3%83O-UNIVERSAL-DOS-DIREITOS-HUMANOS.pdf>

JUNG, Valdir Florisbal. **A educação como instrumento de ressocialização do jovem infrator**. XIV Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq 26 a 29 de novembro de 2018

KOZEN, Afonso Armando. **Justiça restaurativa e ato infracional**: desvelando sentidos no itinerário da alteridade. Porto Alegre, Livr. do Advogado, 2007.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9.ed. ver. e ampl. São Paulo: Malheiros, 2006.

LOPES, R. E. Estado, políticas públicas e cidadania. In: _____. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1999.p. 17-62

MACHADO, Carlos. O ECA e as relações etnicorraciais. In: VIEIRA, Ana Luísa. PINI, Francisca. ABREU, Janaina (Orgs). **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Instituto Paulo Freire, 2015.

Manual prático de direitos humanos internacionais. Coordenador: Sven Peterke ; Colaboradores: André de Carvalho Ramos ... [et al.] – Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

MARQUES, Mário Osório. **Educação nas ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Inijuí, 2002.

MATIAS, Hugo Fernandes. **O direito à educação como limite para a execução medida socioeducativa de internação**. Disponível em: https://www.anadep.org.br/wtksite/cms/conteudo/25723/HUGO_FERNANDES_MATIAS.pdf. Acessado em abril de 2021

MIRANDA, Humberto da Silva. A cor do abandono: as crianças em situação de rua no Recife na ditadura civil-militar (1964-1985). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.7, n. 14. jan. /abr. 2015. p. 165.

MOTTA, Rosimeri Casagrande. **O estatuto da criança e do adolescente pelo olhar do aluno**. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/265/1/Rosimeri%20Casagrande%20Motta.pdf>. Acessado em maio de 2021

MÜLLER, Verônica Regina.; MOURA, Fabiana.; NATALI, Paula Marçal.; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A formação do profissional da educação social: espectros de realidade. ? In: **XVII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL / CONE SUL**, Florianópolis, 2010.

NOVO, Benigno Núñez. **Direito à educação**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/direito-educacao>> Acesso em: 15 de Maio 2021.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogia Social: cartas para navegar em el nuevo milênio**. Buenos Aires: Santillana, 1999.

ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. **Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades**. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4794--Int.pdf>> Acesso em 28 de Abr. 2021

OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO, João Clemente. SILVA, Roberto da.; MOURA, Rogério. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Estatuto da Criança e do Adolescente, 25 anos de história. In: VIEIRA, Ana Luísa. PINI, Francisca. ABREU, Janaina (Orgs). **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Instituto Paulo Freire, 2015.

PINTO, William Vinicius. **Pedagogia Social e a Socioeducação: concepções e significados das ações socioeducativas para os adolescentes em cumprimento de medida em meio aberto**. 2019. 122 f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

POIRIER, Marie Pierre. **O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades**. Unicef. Brasília, 2011.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**, Saraiva, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://pergamum.ifsp.edu.br/pergamumweb/vinculos/000044/000044dd.pdf> Acesso em: 19 de abril 2021.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

REZENDE, Rafael Ricco. **A responsabilidade familiar durante a aplicação da medida socioeducativa de internação**. Rev. Âmbito Jurídico, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-139/a-responsabilidade-familiar-durante-a-aplicacao-da-medida-socioeducativa-de-internacao/> . Acessado em: 01 de maio de 2021.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. In:.; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. pp. 97-149.

ROBERTI, M. **O menor infrator e o descaso social**. São Paulo: PUC-SP, 2000

ROBERTO, José Rus Perez; FERDINANDO, Eric Passone. **Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil**. Scielo.br, 2010 disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200017. Acesso em: 19 outubro 2020

ROCHA, Wollace Scantbelruy da; SILVA, Iolete Ribeiro da; COSTA, Claudia Regina da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o

trabalho com adolescentes em conflito com a lei. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 5, n. 2, ago./dez. 2010.

SANDRINI, Paulo Roberto. **O controle social da adolescência brasileira: gênese e sentidos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Doutorado em Ciências Humanas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 164p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SOUZA, Luciano Aparecido, et all. **Política socioeducativa no brasil: da descentralização político-administrativa às relações multi escalares**SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 18,N.1, P.101 - 119, jul. /dez. 2015

VALENTE, Maria Esther Alvarez. **O museu de ciência: espaço da História da Ciência. Ciência e Educação**, v. 11, n. 1. p. 53-62, 2005.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Cortez, 2001.