

# Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: o campo de tensão na educação escolar<sup>1</sup>

## *Juveniles under socio-educational corrective measures: The field of tension in school education*

Rosimeire Souza de Oliveira<sup>2</sup>  0000-0002-4375-2718

Angela Maria Martins<sup>2</sup>  0000-0002-1267-8869

### Resumo

Este artigo tem como propósito apontar o campo de tensão entre, de um lado, o escopo legal brasileiro referente a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e, de outro, sua normatividade no campo da educação escolar. Trata-se de estudo qualitativo que lança mão de fontes documentais. São apresentadas de forma breve quatro fontes oficiais: a Lei nº8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº12.594/2012, que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; o Plano Nacional de Atendimento

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de R.S. OLIVEIRA, intitulada "O adolescente em conflito com a lei e a escola: princípios e diretrizes das fontes oficiais (1990-2015)". Universidade Cidade de São Paulo, 2017.

<sup>2</sup> Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Cesário Galeno, 448/475, Tatuapé, 03071-000, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.M. MARTINS. E-mail: <ange.martins@uol.com.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Oliveira, R.S.; Martins, A.M. Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: o campo de tensão na educação escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.1, p.139-156, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4005>



Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo de 2013 e as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de 2015. Na sequência, apresenta-se o contexto político e histórico no campo das políticas públicas voltadas para esse segmento e, por fim, discutem-se questões relativas às dificuldades de inclusão desses jovens na escolaridade formal. O artigo conclui que as medidas não podem ser implementadas isoladamente, pois deveriam ser sustentadas por ações integradas que as efetivassem em diferentes áreas sociais.

**Palavras-chave:** Exclusão escolar. Inclusão educacional. Medidas socioeducativas. Políticas públicas em educação.

## Abstract

*The aim of this article is to point out the field of tension between the Brazilian legal scope referring to juveniles under socio-educational corrective measures and, on the other hand, its normativity in the field of school education. It is a qualitative study based on documentary sources. Four official sources are briefly discussed: Law n° 8,069/1990 – Statute of the Child and Adolescent; Law n° 12,594/2012, which regulates the National Socio-Educational Assistance System; the National Socio-Educational Assistance Plan: Guidelines and Operational Criteria for National Socio-Educational Assistance System of 2013; and the National Guidelines for school attendance of adolescents and young people under socio-educational corrective measures of 2015. Following this discussion, the political and historical context in the field of public policies focused on this segment is presented, and finally, questions are discussed regarding the difficulties of inclusion of these young people in formal schooling. It may be concluded that the measures cannot be implemented in isolation, since they should be supported by integrated actions that affect different social areas.*

**Keywords:** School exclusion. Educational inclusion. Educational measures. Public policies in education.

## Introdução

Os crimes de repercussão explorados pelas mídias envolvendo adolescentes e jovens geram na sociedade sensação de pânico imediato. Provavelmente, a combinação de adolescência/juventude e crime mexe com o imaginário das pessoas, além de produzir campanhas que instigam a diminuição da maioria penal, como também ações que levem maior número de adolescentes e jovens ao encarceramento.

É também por meio das mídias que o livre mercado induz – não só os adolescentes, mas todos aqueles que consomem –, a ideia de necessidade. Heller e Fehér (1998, p.29) abordam a perspectiva das necessidades, afirmando “que a forma moderna de criação, percepção e distribuição de necessidades reforça a insatisfação”. Esse comportamento é comum a todas as pessoas, mas os adolescentes, além de estarem num *continuum* de situações vulneráveis, ainda têm a necessidade de se autoafirmar, tornando-se presas fáceis das sedução do mercado.

Nesse contexto social adverso, no Brasil, o escopo legal regulamentado a partir de 1990 preconizou medidas emanadas do Congresso Nacional (Estatuto da Criança e do Adolescente e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o Sinase) e do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (Diretrizes nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas).

Analisando esses quatro documentos em ordem cronológica, observa-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, está estruturado em duas grandes partes. A parte geral trata dos princípios norteadores, tais como o Direito à Vida e à Saúde; o Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade; o Direito à Convivência Familiar e Comunitária; o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; e o Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho. A segunda parte – Especial –, trata, dentre outros itens, das dimensões de Atendimento; da Prática de Ato Infracional; das Garantias Processuais; das Medidas Socioeducativas; da Remissão e Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável; do Conselho Tutelar; dos Crimes e das Infrações Administrativas. O texto do “Estatuto da Criança e do Adolescente” contém, portanto, uma parte voltada para o campo dos “Direitos” e outra organizada basicamente em torno da “Política de Atendimento”, explicitando procedimentos e órgãos de justiça envolvidos. Contudo, parte da literatura indica que parcelas da população associam o ECA a um documento fundamentado somente em direitos para crianças e adolescentes, como se estes não tivessem deveres a serem cumpridos e cometessem atos infracionais sem punição (Costa, 2006).

Por sua vez, a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (Brasil, 2012), conhecida popularmente como “Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)” –, menos conhecida que o ECA, volta-se particularmente para o adolescente que pratica ato infracional, pois tem o propósito de regulamentar a execução das medidas socioeducativas.

Já o “Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o Sinase” (Brasil, 2013) difere de modo significativo quanto à estrutura de texto, quando comparado ao ECA e ao Sinase, pois trata da representação operacional dos marcos legais do Sistema Socioeducativo. Sua primeira parte apresenta os principais marcos legais que antecederam o Plano Nacional, ao passo que a segunda parte declara quais documentos foram utilizados para alicerçar a construção do Plano Nacional e sua estrutura operacional: princípios e diretrizes; dados estatísticos da população adolescente, sobretudo os relativos a conflito com a lei; fatores impeditivos para a “consolidação do sistema da garantia de direitos”, enfatizando como um dos principais fatores a falta de escuta dos adolescentes em todas as etapas do processo; Modelo de gestão; Metas, prazos e responsáveis pela implementação.

Por fim, as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, aprovadas em 07 de outubro de 2015, descrevem as diferentes modalidades de atendimento e suas implicações para a escolarização (internação, internação provisória, semiliberdade e meio aberto). Destacam, ainda, o perfil de professores e outros profissionais que atuam/atendem os jovens no sistema.

O presente estudo, tomando como ponto de referência as fontes oficiais de regulação das medidas socioeducativas de adolescentes no Brasil, busca discutir questões relativas às dificuldades de inclusão desses jovens na escolaridade formal, a partir da análise do contexto histórico e político no qual se insere o tema em pauta, em diálogo com estudos da área.

## Procedimentos Metodológicos

Trata-se de estudo qualitativo que lança mão de fontes documentais, cuja vantagem, de acordo com Cellard (2012), diz respeito à eliminação, em parte, da influência do pesquisador sobre o fenômeno

estudado. Lüdke e André (1986) também apontam que as fontes documentais possibilitam a extração de indícios que amparam as afirmações do investigador, mas que exigem, entretanto, investimento de tempo e atenção para selecionar e analisar conceitos e resultados de estudos significativos para o problema abordado. No caso dos estudos históricos, uma vantagem a ser apontada se refere à aquisição de dados quando o acesso ao sujeito é inviável (pelo seu falecimento, por exemplo).

Considera-se como fonte documental os textos escritos – acadêmicos ou oriundos do âmbito da vida privada –, tais como diários, testemunhos registrados, objetos do cotidiano, elementos folclóricos e documentos oficiais. Ressalte-se que a pesquisa documental, conforme explicita Gil (2009), assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, tendo como única diferença, entre ambas, a natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2009, p.51).

Na visão de Cellard (2012), se o propósito do pesquisador é constituir um corpus satisfatório de análise, ele deve, inicialmente, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações relevantes, assim como considerar a experiência pessoal, a iniciativa, a imaginação, a flexibilidade e a consulta exaustiva a estudos análogos. Nessa perspectiva, o estudo original lançou mão de fontes documentais priorizando pesquisas realizadas sobre o tema, visando a dialogar com diferentes visões e perspectivas de análise. Após o levantamento e a sistematização das fontes, procedeu-se à análise de conteúdo, que, segundo Franco (2012), confere relevância teórica ao estudo, pois:

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo [...] uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem [...] é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria (Franco, 2012, p.32, grifos do autor).

## **Adolescentes e jovens em conflito com a lei: aspectos históricos e políticos**

A história da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade tem sido marcada por enormes desigualdades sociais e econômicas. São pessoas nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades e, via de regra, encaminhadas para entidades benevolentes e assistencialistas de caráter religioso, como as Santas Casas de Misericórdia.

De acordo com Maricondi (1997), entre 1550 e 1553, foram criadas as “Casas de Muchachos”, onde eram acolhidos os “curumins” ou “meninos da terra”. Essas Casas eram financiadas pela Coroa Portuguesa, que também autorizava a doação de gêneros alimentícios e outros artigos. No período colonial, segundo Marcílio (2003), deveriam as municipalidades, por imposição das Ordenações do Reino, prestar assistência a toda criança abandonada em seu território. Entretanto, esse auxílio, quando existiu, não criou nenhuma instituição para abrigar os desvalidos. Bem mais tarde, todo o Império acabou adotando o modelo de Lisboa, administrado pela Santa Casa de Misericórdia e com subvenção da Câmara Municipal em algumas de suas principais cidades. No século XVIII, foram instituídas três rodas

de expostos no Brasil: em Salvador, no Rio de Janeiro e em Recife. De acordo com Leite (1991, p.66), a Roda dos Expostos foi:

[...] uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem.

Conforme a autora, a Roda dos Expostos sempre foi tema polêmico em todos os lugares em que existiu: se por um lado tinha o propósito de salvar a vida de recém-nascidos, por outro, propiciava a falta de responsabilidade dos pais do enjeitado, tendo sido abolida somente no período republicano, no caso de São Paulo em 1948.

Segundo Rizzini e Rizzini (2004), o Brasil tem longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições asilares, não só os desassistidos, mas também para aqueles de famílias ricas, que passaram a estudar em colégios internos fora do país. Outro aspecto que também merece ser destacado corresponde aos modelos institucionais emergidos ao sabor de cada época, ou seja, desde o período colonial, foram sendo criados no Brasil "colégios internos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, entre outras modalidades institucionais surgidas ao sabor das tendências educacionais e assistenciais de cada época" (Rizzini; Rizzin, 2004, p.22).

A partir do século XVIII, o Século das Luzes e da Revolução Francesa, os programas educacionais do mundo ocidental sofreram mudanças gradativas. Segundo Rizzini e Rizzini (2004), o Brasil independente de Portugal, aos poucos, inicia sua trajetória em direção à educação do povo, fundando escolas públicas primárias e internatos para a formação profissional dos meninos carentes. Em 1828, as obrigações para com as crianças abandonadas, que antes eram de responsabilidade das câmaras municipais, passam a ser das Santas Casas, subsidiadas pelas assembleias provinciais. Ressalte-se ainda que, no final do século XVIII e início do século XIX, a educação das crianças tornou-se mais difundida, e as mais velhas tornaram-se alvo de estudo, pois estavam sempre envolvidas em confusões.

Baptista (2006) acrescenta que, se por um lado, com a criação das primeiras escolas com objetivos educacionais e profissionais na primeira metade do século XIX, passa-se a atender crianças e adolescentes das classes populares, por outro, aos poucos, as Casas de Misericórdia perdem autonomia. Trata-se de um período bastante contraditório: os investimentos educacionais voltam-se para a instrução das crianças e adolescentes das classes populares, mas também se mantém um sistema de escravidão. Em se tratando de crianças a serviço de atividades laborais, conforme Baptista (2006), filhos de escravas eram adotados com esse objetivo, pois "seus" senhores esperavam que crescessem e posteriormente fossem explorados. A escravidão propiciou um uso muito particular desse sistema no Brasil.

Outro enfoque que merece ser abordado corresponde ao aumento do número de crianças pobres e abandonadas em decorrência das leis do "Ventre Livre" e "Áurea". De acordo com Maricondi (1997), um número significativo de crianças negras e mulatas somou-se ao número de abandonados oriundos de famílias pobres e filhos de prostitutas, tendo como resultado a falta de assistência.

Se o período monárquico tinha como meta principal a formação da força do trabalho, a colonização do país e o controle das massas desamparadas, o período republicano, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p.28), surge com a questão centrada na identificação e na pesquisa “das categorias necessitadas de proteção e reforma [...]”. Ainda de acordo com as autoras, a economia diversificada, o crescimento demográfico, a concentração urbana das populações, a construção desordenada de moradias, a proliferação e surgimento de doenças e epidemias bem como o aumento da pobreza evidenciavam a criança e o adolescente abandonados, chamados de “menores em situação irregular” ou “menores infratores”. Diante da enorme demanda, o Estado passa a participar de maneira mais ativa na produção das políticas públicas, entre as quais aquelas voltadas à infância e adolescência, ao lado da recusa das instituições filantrópicas em aceitar incriminados judicialmente.

Um período de transição, caracterizado por reivindicações de uma nova sociedade, passa a configurar-se sob o paradigma das políticas públicas, alterando o espaço geográfico brasileiro e o comportamento da nação. Essa ruptura abriu caminho para as décadas seguintes, contribuindo para a construção da história nacional.

No campo político-institucional, conforme Nastari (2006), as novas demandas contribuíram para o processo progressivo de passagem das instituições assistenciais de domínio da Igreja para a esfera pública do Estado. Foi a partir desse período que juristas e médicos higienistas passaram a se preocupar com a questão da criança abandonada, num contexto em que as preocupações com a saúde da população, coletiva e individual, “residiam na defesa da saúde e educação pública e no ensino de novos hábitos higiênicos” (Góis Junior; Lovisolo, 2003, p.42). Assim, “entre 1889 e 1927 foram editadas, na esfera federal, algumas poucas leis e cerca de 40 decretos que tratavam de questões relacionadas à infância e adolescência” (Nastari, 2006, p.66). Uma dessas legislações é a Lei nº 4.242, de 5 de janeiro 1921 (Brasil, 1921), que adota um critério objetivo de imputabilidade penal, dispondo “que o menor de 14 anos não seria submetido a processo algum, impondo ainda procedimento especial para menores entre 14 e 18 anos” (Goulart, 1977, p.247).

Em 1927, foi editada uma norma legal específica e mais ampla que firmou as regras de assistência e proteção aos menores: o primeiro “Código de Menores”, o decreto nº 17.943/A, de 12 de outubro de 1927, conhecido também como “Código Mello Mattos” (Brasil, 1927). O termo “menor” passou a ser utilizado definitivamente para se referir às crianças que praticavam delitos ou consideradas moralmente e materialmente abandonadas (Rizzini; Rizzini, 2004; Nastari, 2006). O Código foi elaborado sob pressão dos meios especializados, que cobravam dos poderes públicos a centralização da assistência dentro dos modelos da ciência, além da intensa movimentação em torno da execução de leis para a proteção e assistência à infância, um ideal de Mello Mattos, primeiro juiz de menores do Brasil e o de mais longa permanência.

Do final da década de 1920 até a década de 1940, sob o contexto da industrialização, instalou-se profunda crise econômica no Brasil e no mundo. A partir de 1930, sob o governo Getúlio Vargas, os problemas relacionados à infância tornaram-se questão de defesa nacional. Em 1941, foi implantado por esse governo o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que apresentou dificuldades de implementar as propostas educacionais voltadas para o menor, atribuindo-se a este e à sua família o pouco êxito do programa. Em outras palavras, os objetivos educacionais do Serviço não foram alcançados porque o

menor foi considerado incapaz, de pouca inteligência e afetividade e portador de muita agressividade (Rizzini; Rizzini, 2004).

Realizou-se em Porto Alegre o “Primeiro Encontro Nacional de Juízes de Menores”, com o propósito de reformar o “Código de Menores” de 1927. As ideias contidas na “Declaração dos Direitos da Criança”, formulada pelas Nações Unidas em 1959, contribuíram para alicerçar propostas que vinham sendo debatidas, além do impacto das condições subumanas em que se encontravam crianças e adolescentes brasileiros.

O governo militar propunha uma resposta radical ao problema da criança e do adolescente pobre ou infrator, e assim foi criada nesse período a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), cujas diretrizes estavam ancoradas em uma estrutura centralizadora e na segregação de menores. O problema da criança e do adolescente passou a ser abordado como questão de segurança nacional. Em 1979, foi aprovado um novo “Código de Menores” (Lei nº 6.697), cujos princípios reconheciam as particularidades de abandonados e delinquentes, diferentemente do antigo, o “Código Mello Mattos”, que não fazia essa distinção. Fossem eles desprovidos de bens materiais ou praticantes de delitos, todos se encontravam em “situação irregular”. “As unidades da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) ficariam sob a responsabilidade dos governos estaduais, sujeitos à supervisão das políticas públicas gerais estabelecidas pela FUNABEM” (Baptista, 2006, p.31).

Cabe nesse contexto o estudo de Edmundo (1987) sobre jovens internos na *Febem/Recife*. Por meio da linguagem utilizada nos documentos da *Febem*, identificaram-se os “menores em via de marginalização” e os “marginalizados”:

Esse linguajar, extraído dos documentos da FEBEM, atesta que o vadio, que perambula, fugitivo, mendigo, sem residência fixa, ainda está em via de *marginalização*, pois a *marginalização* se traduz ao cometer atos definidos juridicamente como infração. Tais atos são aqueles cometidos por ‘menor indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção que contar mais de 14 anos e menos de 18 [...] será submetido a processo especial’ etc. (Edmundo, 1987, p.14, grifos do autor).

O final da década de 1970, conforme Nastari (2006), é marcado pelo surgimento (ou ressurgimento) de novos movimentos da sociedade civil (sindicalismo, infância e adolescência etc.), diferentemente da primeira metade dessa década, o período de maior repressão política. A população brasileira crescia junto com seus problemas sociais e, em contrapartida, via-se um Estado de poucas ações. Ao mesmo tempo que a sociedade civil indignava-se, aumentava o contingente da população de rua. Na área da infância e adolescência, surgiram iniciativas inovadoras de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua, as quais denunciavam um modelo de atendimento menorista e repressivo. Somado a estas iniciativas, o fato de o ano de 1978 ter sido declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o “Ano Internacional da Criança” fortaleceu, em termos políticos, os movimentos internos.

Desse modo, num período inferior a dez anos, o movimento da criança e adolescente é impulsionado pela criação da Pastoral do Menor em 1977 e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua em 1985, os quais congregaram segmentos progressistas em defesa de reivindicação de escopo legal nessa área. De acordo com Nastari (2006), os Centros de Defesa dos Direitos da Criança

e do Adolescente (Cedeca) propiciaram a emergência de noções diferenciadas para a organização e atuação da sociedade civil, baseada na “proteção jurídico-social” (Nastari, 2006, p.67).

Atendendo à reestruturação e à mudança de imagem da instituição, segundo Rizzini e Rizzini (2004), no final da década de 1980, a Funabem converte-se no Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), comprometendo-se em apoiar uma nova legislação no país. Conforme Nastari (2006), os vários segmentos do movimento social, as campanhas de cunho cívico e a luta pela reabertura democrática impulsionaram a promulgação da “Constituição Federal de 1988” (Brasil, 1988), com destaque para os artigos 204, 227 e 228, que garantem direitos às crianças e adolescentes, tornando inimputáveis os menores de dezoito anos.

A aprovação unânime da Convenção Internacional dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 – que questionava a antiga doutrina da situação irregular –, abriu caminho para a possibilidade real de mudança, com a promulgação da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). O Estatuto deu efetividade à norma constitucional, com base em dois fundamentos: a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e a afirmação de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos. Percebe-se que, em decorrência dessas mudanças, hoje o adolescente em conflito com a lei é tema recorrente nos diversos espaços: na escola, no Congresso, na sociedade, o que é bastante positivo, pois o tema passou a ser de interesse geral, mesmo que muitas vezes venha à tona impulsionado por crimes de grande repercussão envolvendo adolescentes.

Acrescentam-se a essa mudança estudos de caráter qualitativo e quantitativo que vêm sendo realizados, bem como novos modelos de instituições e a oferta de formação de profissionais ligados à área, como por exemplo, o pedagogo social, dentre outras. Nastari (2006) completa essa ideia quando valoriza o avanço ocorrido no quadro geral das políticas sociais no Brasil. Contudo, o aspecto da diversidade, ao invés de contribuir para o desenvolvimento brasileiro, ainda é decisivo e praticamente mantém a vala entre excluídos e incluídos.

## **O adolescente em conflito com a lei**

O que leva um adolescente a infringir? Quais motivos o estimulam a cometer um delito? Por que um adolescente se envolve com o tráfico de drogas, roubos, atos de violência, homicídios? Há um senso comum que indica diversos fatores: a pobreza, o meio em que vive, é uma espécie de doença, os pais não o controlam, ou por vontade própria. A simplicidade das respostas bastaria, se o problema não fosse tão complexo, visto que se sabe que não são só adolescentes pobres que infringem, mas também os de classes sociais mais abastadas. Cirino dos Santos (2002) assinala que todo jovem comete pelo menos um ato infracional e a maioria comete várias infrações, mas nem todos são punidos, pois sua posição social e cor de pele é que determinam se o ato cometido é infracional ou não. Esse aspecto é também estudado por Rosa e Vicentin (2010), que discutem inúmeras pesquisas dedicadas a examinar o fato de que os jovens pobres aparecem, invariavelmente, vinculados à “delinquência” e à “violência”, ao mesmo tempo que vivenciam uma realidade de mortes violentas.

Segundo Malvasi (2011), os adolescentes em conflito com a lei são vistos como oriundos de famílias “desestruturadas”, com transtornos de desenvolvimento e que, em razão de problemas individuais, atacam



a sociedade. Esse modo de pensar faz considerar que a insegurança estaria relacionada aos aspectos psicológico e criminal, suprimindo, ou no mínimo não considerando, os aspectos sociais e econômicos.

De acordo com Cirino dos Santos (2002), em se tratando de adolescentes que vivem em condições sociais precárias, e em alguns casos em situações insuportáveis, o comportamento antissocial pode ser também necessário, pois esse é um fenômeno normal da adolescência. Contudo, o autor aponta que o discurso dos sistemas de controle e os meios de comunicação de massa defendem a privação de liberdade do adolescente porque o declaram responsável por parte significativa dos índices de criminalidade. Segundo o artigo 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “são penalmente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos [...]” (Brasil, 1990, *online*), o que não quer dizer que o adolescente infrator não seja responsabilizado.

De acordo com Gallo e Williams (2009), no Canadá é normal que o juiz solicite uma avaliação psicológica do adolescente. Esse tipo de avaliação possibilita que o tribunal tenha informações sobre o ato infracional cometido, mas também sobre o adolescente como pessoa em desenvolvimento. No Brasil, contudo, não se tem como prática a avaliação psicológica antes da aplicação da medida. O trabalho do psicólogo brasileiro no interior de uma instituição de cumprimento de medidas socioeducativas, conforme informam Francischini e Campos (2005), restringe-se, comumente, ao uso das referidas técnicas de medida e avaliação, objetivando a emissão de laudo psicológico, instrumento esse utilizado, quase sempre, como meio de discriminação e opressão.

Foi o que ocorreu em São Paulo, principalmente a partir de 2002, em intervenções cujo principal objetivo voltava-se para o controle rigoroso das rebeliões na gestão da Febem-SP. Psicólogos, psiquiatras e outros profissionais da área foram chamados para “enfraquecer” os adolescentes, cujos corpos estavam sem controle. Dividiram-nos em dois grupos: os “tratáveis” e os “intratáveis”. De acordo com Vicentin (2011), o uso de psicotrópicos, o velho discurso sobre periculosidade e o repetido encaminhamento de adolescentes para avaliações e inserções psiquiátricas, geralmente, à força, por mandato judicial, marcaram os tempos de medicalização crescente. Ressalte-se também que “o jovem, em parte, é fruto dessa sociedade que o formou e que, agora, o repele ou lhe dá pouca guarida, ante suas necessidades afetivas e de valores”, de acordo com Levisky (1998, p.27).

Gallo e Williams (2008), em pesquisa realizada no município de São Carlos (SP), analisaram 123 prontuários de atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, referentes ao ano de 2002, constatando que 40,7% dos adolescentes conviviam com os pais, 43,1% viviam somente com a mãe, 2,4% viviam com o pai e 13,8% moravam com outras pessoas da família extensa (avós, tios). Segundo os autores, as implicações no desenvolvimento infantil não se devem apenas ao modelo “família monoparental” chefiada exclusivamente por mulheres, mas outras variáveis devem ser levadas em consideração, como a baixa escolaridade destas (45,7% tinham da 3ª a 5ª série) e o exercício de trabalho pouco qualificado e mal remunerado (28,4% eram domésticas). Essas mulheres lidam com um grau de estresse maior para abastecer financeiramente a casa e assistir seus filhos, sem a ajuda do parceiro. Perante essa situação, como fica a identificação e a identidade dos adolescentes? É o que questiona Levisky (1998, p.74), dado que:

A nação, de certa forma, representa a mãe. E se o berço não é esplêndido, que pelo menos seja suficientemente bom; mas quando a nação não é continente na

satisfação das necessidades básicas de seus filhos, o cidadão sente-se como criança abandonada, e sua identidade tende ao caos.

Conforme apontam Adorno, Bordini e Lima (1999), o adolescente comete um ato infracional em decorrência de diversas causas. Porém, no cenário contemporâneo, alimenta-se o mito de que, ao serem descobertos os fatores da delinquência juvenil, seria possível viver numa “sociedade sem crimes e sem violência e na qual os adolescentes se encontrassem plenamente ajustados às regras e aos modelos de comportamento social [...]” (Adorno; Bordini; Lima, 1999, p.66). Os autores ainda afirmam que outra possibilidade de se “abordar as associações entre juventude e delinquência refere-se às políticas públicas de controle social” (Adorno; Bordini; Lima, 1999, p.66). Também apontam duas propostas antagônicas que caracterizam as políticas públicas nessa área: (1) de caráter protetivo: proclama princípios e recomendações na legislação do país (caso do Brasil); (2) de caráter repressivo: restringe a liberdade de adolescentes envolvidos em crimes (caso dos Estados Unidos e Inglaterra). Em suma, as explicações sobre a delinquência juvenil apresentadas pelos autores podem ser encontradas em diversas sociedades. Assim sendo, há necessidade de melhor investigação no que tange às políticas públicas voltadas para o adolescente, em especial, a educação escolar do adolescente em conflito com a lei.

### **Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e a escola: um campo de tensão**

A inclusão de adolescentes na escolaridade regular, com êxito escolar, tem potencial de promover seu distanciamento do mundo da contravenção. Entretanto, não deveria ser o único setor social responsável por esse processo.

De acordo com Gallo e Williams (2008), estudos da área vêm demonstrando que a maioria dos adolescentes que cometem atos delituosos não frequentava a escola à época de sua apreensão, assim como situam a evasão e o atraso escolar como fatores de risco à conduta infracional de adolescentes. Na mesma direção, Ferreira (2011) indica a resistência da parte de muitos educadores em aceitar um estudante que praticou infração, justificando medo e falta de preparo, configurando, nas instituições escolares, um clima não muito favorável ou propício para a inclusão desse aluno.

Cella e Camargo (2009) também realizaram uma pesquisa com professores e assistentes sociais que trabalham em unidades de internação fechada e de internação provisória, com o objetivo de discutir seus sentimentos, responsabilidades e contribuições, em função do trabalho pedagógico desenvolvido com os adolescentes. De acordo com as autoras, os professores indicaram que são vistos de forma preconceituosa por colegas que não trabalham com adolescentes autores de atos infracionais: são considerados “loucos” ou “santos” pelos colegas de profissão, porém demonstraram maior preocupação no que se refere à formação deficitária. Perceberam que com o projeto “Educação e Cidadania”, elaborado por uma Organização Não-Governamental (ONG) particular em parceria com a Fundação Casa, passaram a se sentir mais seguros em suas aulas. Vale destacar a necessidade de se discutirem possíveis razões dessa hostilidade entre pares.

Cunha e Dazzani (2016) buscaram construir algumas hipóteses explicativas sobre as prováveis raízes sociais, históricas e políticas do fenômeno, revelando, como primeira hipótese, que a educação se

estabelece nos sistemas jurídico-penais ocidentais como o mais importante instrumento no tratamento da delinquência juvenil. No Brasil, a Lei nº 12.594/12 (Sinase) legitimou a importância da educação no processo de retorno do adolescente aos caminhos da legalidade, buscando garantir, àqueles que estejam em cumprimento de medida socioeducativa, a inserção na rede pública de educação em qualquer fase do período letivo, ideia essa que adentrou o sistema jurídico-penal. Essa linha de pensamento insere-se na sistemática de criação de leis e órgãos de justiça voltados especificamente para crianças e adolescentes em vários países a partir do século XX, com o intuito de afastar os menores das cortes ordinárias e da regência do direito penal, amparando-os por legislação própria.

A escolarização formal – outra hipótese apontada pelos autores –, torna-se um evento obrigatório na trajetória de crianças e adolescentes quando se cogita de inserção no mercado de trabalho. Na modernidade, a escola, até então circunscrita ao meio familiar e comunitário, passa a ocupar espaços próprios e é confiada a especialistas (os professores), convertendo-se em questão de ordem pública.

Outro aspecto relacionado à trajetória do adolescente autor de ato infracional refere-se ao fracasso escolar, que, segundo Angelucci *et al.* (2004), pode ser explicado em quatro vertentes. Em uma primeira vertente, o fracasso escolar é definido como problema essencialmente psíquico, assim explicado:

[...] a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. [...] uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes (Angelucci *et al.*, 2004, p.60).

Numa segunda vertente, o fracasso escolar pode ser visto meramente como problema técnico, pois os alunos fracassam porque o professor não faz uso de técnicas adequadas, uma vez que as autoridades não lhe oferecem formação adequada. A terceira vertente apresenta o fracasso escolar como questão institucional, pois há de se levar em conta que a escola é uma instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital – os quais predominariam nas diretrizes das agendas das políticas públicas –, influenciando o fracasso escolar. A quarta e última vertente apresentada pelos autores indica que o fracasso escolar é visto fundamentalmente como questão política: “[...] incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer – e, portanto, desvalorizar – a cultura popular” (Angelucci *et al.*, 2004, p.62).

Os estudos só vêm comprovando, portanto, que são inúmeros os fatores que levam um adolescente a infringir. Entretanto, é comum o histórico de exclusão, seja na escola, quando ele apresenta dificuldades de aprendizagem, por não sentir que os conteúdos estudados em sala de aula tenham significado para sua vida, seja no mundo do trabalho, quando se sente excluído por morar em um bairro pobre e periférico, seja ainda por dificuldade de acesso a bens culturais.

Segundo Cunha e Dazzani (2016), apesar da estranheza vivida por alunos provenientes das classes populares (no caso da população juvenil pobre), boa parte permanece na escola em razão tanto da obrigatoriedade imposta pela lei quanto das exigências do universo de trabalho, resultantes da ascensão da escola à condição de monopólio radical. Por conseguinte, o modo como está organizada a escola,

acolhendo segmentos significativos de juventude pobre, remete a um paradoxo, muito bem ilustrado por Sposito (2008, p.87):

[...] há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola. Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente.

Em outras palavras, o jovem deposita suas expectativas em um sistema de ensino que diz garantir, por meio da trajetória escolar, o caminho mais seguro para um emprego digno no futuro. Sabe-se que de fato isso não acontece, pois a mesma escola que inclui o adolescente também o exclui quando não implementa atividades pedagógicas coerentes com as características sociais e culturais dos alunos que a frequentam. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, a educação é considerada fator de proteção à conduta infracional, pois aqueles com maior escolarização tendem a cometer atos infracionais de menor gravidade (Gallo; Williams, 2008). Em suma, a frequência à escola para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é item obrigatório, porém, a escola cujo modelo é voltado para uma clientela um pouco mais favorecida do ponto de vista social e econômico, exclui os menos privilegiados, fechando-se para aqueles que mais precisam dela, o que configura um paradoxo.

Para o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, o problema torna-se maior, pois além de pertencer a uma classe já desfavorecida, está em conflito com a lei, ou seja, ele é excluído duas vezes. A primeira, por não se adequar ao modelo de escola proposto, uma vez que o adolescente que cumpre medidas socioeducativas em meio aberto, como Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) ou Liberdade Assistida (LA), frequenta escola pública regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). A segunda, porque traz em seu corpo o estigma da conflitualidade.

Segundo Jimenez e Frassetto (2015), a partir da Lei nº 8.069/1990 (ECA), o adolescente que viola a lei passa a ser (a) identificado por meio de uma categoria jurídica objetiva, ou seja, como aquele que praticou uma conduta descrita em lei como crime ou contravenção (ato infracional), e, não obstante, tal conduta necessita estar (b) comprovada por processo judicial (c) com a obrigatória observância do direito de defesa, garantido no artigo 111 do ECA, que assegura a igualdade de condições na relação processual. É nesse sentido que se reconhece o ECA como uma legislação que trata a criança e o adolescente como sujeito de direitos, em oposição à histórica concepção do “menor infrator” como categoria sociológica, presente até então no antigo “Código de Menores”.

A “Lei do Sinase” (Lei nº 12.594/2012), ao tratar das medidas socioeducativas pode revelar alguns aspectos coercitivos, principalmente naquelas cumpridas em meio aberto, como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. As duas primeiras se esgotam no âmbito do Judiciário, enquanto as duas últimas impõem limite à liberdade.

Nenhuma medida socioeducativa, seja em meio aberto ou fechado, poderá prejudicar as atividades escolares, já que frequentar a escola é fator obrigatório para a execução da medida, pois, segundo o ECA, a educação escolar é direito da criança e do adolescente, objetivando seu desenvolvimento. Contudo, ao fazer uso da educação escolar como parte do cumprimento da medida socioeducativa, fica difícil conciliar objetivos tão antagônicos, configurando-se um dilema: a educação para o adolescente em

conflito com a lei tem o propósito de prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, ou a educação é tomada como objeto de castigo e correção?

Nas instituições fechadas, ainda que tenham como princípio legal o processo de socialização ou socioeducação, os adolescentes estão sob o poder da disciplina e das tecnologias do corpo. Por isso, conforme formulado inicialmente no ECA em 1990 e ratificado no Sinase em 2012, privilegia-se o cumprimento da medida em meio aberto – mantendo-se, contudo, os dispositivos disciplinares do meio fechado, como apontam Jimenez e Frassetto (2015). Nessa direção, não basta tirar as pessoas de trás dos muros e das grades e colocá-las em meio aberto para que o problema esteja resolvido; também não é suficiente que os adolescentes tenham acesso aos direitos e se socializem, pois é necessário que eles caminhem em direção a sua autonomia na condição de sujeito a quem é garantido o direito de falar e de ser ouvido, bem como o acesso a bens e serviços como educação, saúde, moradia etc.

É importante salientar que adolescentes de classes privilegiadas também cometem atos infracionais, mas não recebem o mesmo tratamento que aqueles de classes menos abastadas. O sistema de justiça acaba sendo mais rigoroso com adolescentes da raça negra e pertencentes a famílias de baixa renda, conforme Cirino dos Santos (2002). Em suma, pode-se afirmar que a maioria dos socioeducandos partilha com seus pares uma posição incômoda no panorama escolar, costumeiramente desalinhado com sua realidade cultural.

Gallo e Williams (2008) e Zanella (2010) destacam também que ocorrências como notas baixas, analfabetismo funcional, carência de motivação pela escola, altos índices de reprovação, interrupção voluntária dos estudos escolares e distorção idade-série são muito frequentes no curso de vida de adolescentes em conflito com a lei.

Nessa direção, Martins, Machado e Bravo (2015) realizaram estudo com o propósito de cotejar o desempenho dos alunos na Prova Brasil com as respostas dos professores acerca da indisciplina e violência em escolas estaduais do município de Guarulhos. As autoras analisaram os dados de dez escolas que obtiveram alta pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007 e mantiveram esse crescimento em 2011; da mesma forma, foram sistematizados os dados de dez escolas que obtiveram baixa pontuação no IDEB em 2007 e mantiveram essa tendência em 2011. A pesquisa conclui que há indícios de associação entre baixo desempenho no IDEB e aumento de casos de conflitos escolares, sendo que os registros dessas situações foram mais volumosos em 2011 do que em 2007, o que indica uma tendência de ampliação dos níveis de intolerância recíproca entre alunos, professores e direção no espaço escolar.

Um grande obstáculo ao legítimo acolhimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é a falta de capacitação dos profissionais da educação e seu pouco interesse em mediar conflitos. Num primeiro momento alegam não estarem preparados para lidar com adolescentes que cometeram atos infracionais e quando lhes é dada a oportunidade de conhecer o assunto demonstram pouca disposição. Em estudo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e o enfrentamento à violência nas escolas, realizado no Estado do Paraná com cerca de quinhentos profissionais, incluindo pedagogos, Zanella (2010) identificou o pouco interesse demonstrado pelos profissionais envolvidos, que, quando são convidados para cursos, não comparecem. Também constatou que somente 10% dos pedagogos participantes do estudo tinham conhecimento sobre os órgãos que fazem parte da Rede de Proteção:

o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), Unidade Básica de Saúde (UBS), Programa de Saúde da Família (PSF), Núcleo Integrado de Saúde (NIS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e outros órgãos.

Além dos fenômenos já citados que travam a permanência, na escola, do adolescente em conflito com a lei – como a ausência de preparação do corpo docente para atender a essa clientela e o medo que permeia a relação professor-socioeducando –, tem-se ainda a recusa da escola em aceitar a matrícula, cuja efetivação tem que ser realizada por via judicial. Esse processo faz com que o adolescente ou sua família recorram à Promotoria Pública para que seu direito à matrícula escolar seja garantido. A esses fatores se alia a terceirização da resolução de conflitos e a desobrigação docente, como a convocação da polícia militar para solucionar problemas de ordem escolar (Zanella, 2010).

A questão crucial diz respeito aos impactos decorrentes da promulgação do Estatuto (avanços e impasses) sobre os jovens em conflito com a lei ou em situação de risco, que caracterizam o segmento mais estereotipado e, obviamente, mais desprotegido. As taxas de escolarização que expressam a frequência escolar revelam que no ano 2000, 94,9% da população brasileira entre 7 e 14 anos de idade já frequentava a escola. Não obstante, persistiram algumas variações entre sexo, cor e regiões – urbana e rural, apontando que a cobertura não se deu de modo homogêneo. Assim, o que propõe o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma mudança de paradigma –, da necessidade para o do direito, pois “tal mudança é a pedra angular da garantia de cidadania plena”, segundo Gonçalves e Garcia (2007, p.4).

Na pesquisa “A Voz dos Adolescentes” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2002), com aproximadamente 5.200 jovens brasileiros, um dos blocos de perguntas se ocupava do respeito aos direitos. Quando questionados se se sentiam respeitados pelos professores nas escolas, as respostas negativas da parcela negra ultrapassaram significativamente a da parcela branca, reafirmando a sobreposição de processos estigmatizantes que, em vários espaços da vida, prejudicam crianças e jovens não escolarizados, quando pobres, quando negros, quando habitantes de periferia ou favelas, entre outros.

Adolescentes e jovens pobres entendem que na escola estão confinados em um espaço de exclusão porque são vistos ainda como “menores” e como moradores das favelas, pois, além de enfrentarem a ausência de bens sociais, ainda sofrem pela cobrança social perversa para poder “fazer parte”. Para pertencerem ao grupo de pobres merecedores, devem ingressar nas escolas e nos postos de trabalho, não levando em consideração a qualidade nem as circunstâncias inerentes a esse processo. O importante é abandonar a ociosidade e o vício, e é por meio dessas ações que poderão livrar-se da condição de criminoso. Mesmo assim não se desnudam da condição de menores, pois a origem social marca grande parte de suas trajetórias como “perigosos”, de acordo com Gonçalves e Garcia (2007).

## Considerações Finais

O que indicam as políticas de atendimento do adolescente em conflito com a lei? Demonstrem que, quando o adolescente faz opção pela marginalidade, seu direito deixa de vigorar, pois os fatores que subjazem a essa negação mostram “o quão distante essas parcelas da população se encontram do reconhecimento de que são sujeitos de direitos”. Tal constatação se contrapõe às garantias asseguradas

pelo ECA, que dispõe que “a criança cidadã não tem necessidade de assistência escolar: ele tem direito a frequentar a escola” (Gonçalves; Garcia, 2007, p.8). Além de os adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto terem dificuldades de acesso e permanência na escola, há também a questão dos jovens egressos que necessitam de acolhimento, não se justificando sua rejeição e classificação como pobre merecedor ou pobre não-merecedor. As políticas públicas de atendimento a esse segmento populacional devem romper esses ciclos depreciativos.

No Brasil, o marco legal que regulamenta a questão de jovens e adolescentes é o ECA (Lei nº 8.069, de 1990), permitindo ao país ser o primeiro a adequar a legislação ao espírito da “Convenção Internacional dos Direitos da Criança”. Foi recebido inicialmente com resistência por educadores habituados ao autoritarismo das cátedras, mas ao longo de sua implementação começou a ser aceito, fazendo com que a difícil área da chamada delinquência juvenil passasse a ser vista de forma científica, pois a pedagogia de direitos e de responsabilidade logrou espaço.

É preciso destacar que um dos principais objetivos das alterações legais se deve à superação do paradigma conceitual e de suas práticas: renunciar ao conceito de menor carente ou delinquente, relacionado à pobreza e à cor; renunciar à doutrina da situação irregular, por meio da qual os órgãos públicos tinham como incumbência básica reparar desvios de conduta e eleger a concepção de cidadania ampliada.

Nessa direção, o ECA se configura como a fonte oficial que deu início a um longo processo de mudança nas diretrizes, princípios e concepções de atendimento aos jovens em conflito com a lei ou em situação de risco – que caracterizam o segmento mais estereotipado e mais desprotegido. Estes passaram a ter seus direitos garantidos, porém, as políticas públicas que orientam o escopo legal e normativo nesse campo, deveriam ser sustentadas por ações integradas de implementação que efetivassem esses direitos.

Há avanços no campo da legislação, porém a violência contra a criança e adolescente presente na sociedade brasileira divide opiniões: há quem os defenda e há quem os condene. As políticas públicas que orientam o escopo legal nesse campo lograram centralidade e expressam alguns avanços na garantia dos direitos de jovens e crianças, desde 1990 até a contemporaneidade. Contudo, as medidas não podem ser implementadas isoladamente, pois devem ser sustentadas por ações integradas que as efetivem em diferentes áreas sociais: Educação, Setores da Sociedade Civil, Poder Executivo Municipal, Estadual e Federal, Ministério Público, Poder Judiciário e Assistência Social.

De acordo com Martins, Machado e Furlanetto (2016), é preciso ressaltar que professores e gestores escolares se veem frente a situações desafiadoras e que remetem à complexidade de constituição do *corpus* de uma identidade profissional: de professores de disciplinas escolares para articuladores de ações e mediações, visando mediar e/ou superar situações de indisciplina e conflito. Cada um interpreta o adolescente a seu modo, e o que acaba importando nessa complexa trama não é o que o adolescente fez – se cometeu uma infração grave ou leve –, mas sim o julgamento que se faz dele.

Não se pode negar os avanços ocorridos ao longo da história. Todavia, aqueles que moram nas periferias das grandes cidades estão sujeitos a desrespeitos e abusos no processo de construção de sua subjetividade. Quando o propósito é diferenciar dos demais os adolescentes considerados desviantes, a dificuldade torna-se maior, tendo em vista que descumprir normas não é “ofício” de adolescente infrator,

mas pode ser um comportamento normal dessa faixa etária. Assinalou-se ainda que, embora adolescentes pobres e de famílias abastadas cometam infrações, a punição recai sobretudo nos adolescentes cuja posição social é desfavorecida.

No cenário contemporâneo – transcorridos vinte e sete anos da promulgação do ECA –, o adolescente em conflito com a lei que cumpre medida socioeducativa em meio aberto é excluído pela escola duas vezes: a primeira porque não se adapta ao modelo de escola proposto, e a segunda, porque traz em seu corpo o estigma da conflitualidade. Assim, é possível que educadores olhem para esses adolescentes de forma estereotipada, atentos ao tipo de roupa, conduta, valores, linguagem, gosto musical, para construir fatores de exclusão no espaço escolar.

Ressalte-se que são inúmeros os fatores que levam um adolescente a cometer uma infração; entretanto, é comum o histórico de exclusão na escola quando ele apresenta dificuldades de aprendizagem e de comportamento, uma vez que parte da população juvenil pobre permanece na escola em razão da obrigatoriedade imposta pelas políticas públicas. As pesquisas discutidas anteriormente destacam que ocorrências como notas baixas, analfabetismo funcional, carência de motivação pela escola, altos índices de reprovação e outras, são frequentes nas trajetórias de vida de adolescentes em conflito com a lei.

Em suma, a resistência de educadores para aceitar na escola o adolescente em conflito com a lei, ocorre em função de diversos fatores: ausência de formação adequada de professores e equipes de direção para enfrentar situações de indisciplina e conflitos; insegurança dos profissionais da educação nas relações intramuros escolares; a concepção de que alunos em conflito com a lei são agressivos, revoltados, necessitados de chamar atenção, advindos de famílias desestruturadas e ambientes problemáticos, bem como transgressores das regras e normas escolares.

Políticas públicas de educação teriam que incorporar no currículo das formações iniciais e no conteúdo dos programas de formação continuada, os temas emergentes que repercutem nas relações escolares, para que os sistemas e redes de ensino tratassem de forma equânime os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. As teorias e estudos da área apontam que ainda há um longo caminho a percorrer para que esses segmentos sejam atendidos de forma coerente, sobretudo no que tange à efetivação do direito de escolarização. No que se refere à função e ao papel da escola nesse cenário adverso, paradoxos devem ser assinalados, pois, conforme aponta Aquino (2016, p.689):

De nossa parte, apostamos em outro diapasão do pensamento quando defronte à conflitualidade típica das práticas escolares contemporâneas, a reboque do qual seria perfeitamente possível endereçar-se às idiosincrasias dos modos de viver/conviver aí em curso, não como pedido de socorro de uma instituição supostamente em perigo, porque continuamente arruinada por hábitos dissonantes de seus próprios protagonistas, mas como um mirante a partir do qual se pode flagrar a tessitura ético-política sempre acidentada, instável e, afinal, indeterminada das relações fáticas entre eles. O mundo escolar, pois, não como temeridade, inconveniência ou imperfeição, mas como permanente enigma.

Na mesma direção, é preciso ressaltar que professores e gestores escolares se veem frente a situações desafiadoras e que remetem à complexidade de constituição do *corpus* de uma identidade profissional: de professores de disciplinas escolares para articuladores de ações e mediações, visando



mediar e/ou superar situações de indisciplina e conflito. Conforme apontam também Martins, Machado e Furlanetto (2016), ainda que se tome como pressuposto que as identidades são permanentemente (re)construídas – considerando-se que esse processo ocorre em situações nas quais os atores agem (e interagem) com alguma margem de liberdade em suas relações cotidianas de trabalho –, não se pode desprezar o campo normativo que regulamenta as relações profissionais no espaço escolar, para o bem e para o mal, promovendo zonas de conforto quando não se pretende mudar situações já consagradas em unidades de ensino.

## Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

## Referências

- Adorno, S.; Bordini, E.B.T.; Lima, R.S. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. *São Paulo em Perspectiva*, v.13, n.4, p.62-74, 1999.
- Angelucci, C.B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p.51-72, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- Aquino, J.G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.161, p.664-692, 2016.
- Baptista, M.V. (Org.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação: um olhar para a história*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. p.31.
- Brasil. Câmara dos Deputados. *Lei nº 4.242, de 3 de janeiro de 1921*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1921. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/.../lei/.../lei-4242-3-janeiro-1921-568762-norma-p>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- Brasil. Presidência da República. *Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927*. Brasília: Casa Civil, 1927. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)>. Acesso em: 13 set. 2015.
- Brasil. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 13 set. 2015.
- Brasil. Presidência da República. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 13 set. 2015.
- Brasil. Presidência da República. *Lei nº 12.594, de 12 de janeiro de 2012*. *Institui o sistema nacional de atendimento socioeducativo (Sinase)*. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm)>. Acesso em: 16 set. 2015.
- Brasil. Presidência da República. *Plano Nacional de atendimento socioeducativo: diretrizes e Eixos Operativos para o Sinase*. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <[http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/01/20180014-Plano\\_Nacional\\_Atendimento\\_Socioeducativo-Diretrizes\\_e\\_eixos\\_operativos\\_para\\_o\\_SINASE.pdf](http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/01/20180014-Plano_Nacional_Atendimento_Socioeducativo-Diretrizes_e_eixos_operativos_para_o_SINASE.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2018.
- Cella, S.M.; Camargo, D.M.P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. *Educação e Sociedade*, v. 30, n.106, p.281-299, 2009.
- Cellard, A. A análise documental. In: Poupart, J. *et al.* (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295-316.
- Cirino dos Santos, J. O adolescente infrator e os direitos humanos. *Verso e Reverso do Controle Penal*, p.119-131, 2002.
- Costa, A.C.G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social. 1., 2006, São Paulo. *Anais eletrônicos [...]* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092006000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

- Cunha, E.O.; Dazzani, M.V.M. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. *Educação em Revista*, v.32, n.1, p.1-13, 2016.
- Edmundo, L.P. *Instituição: escola de marginalidade?* São Paulo: Cortez, 1987. p.14.
- Ferreira, R.M.A. *Inclusão escolar de adolescentes em situação de liberdade assistida*. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.
- Francischini, R.; Campos, H.R. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. *Psico*, v.36, n.3, p.267-273, 2005.
- Franco, M.L.P.B. *Análise de conteúdo*. 4.ed. Campinas: Liber Livro, 2012. p.32. (Série Pesquisa).
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. *A voz dos adolescentes*. Brasília: Unicef, 2002.
- Gallo, A.E.; Williams, L.C.A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.133, p.41-59, 2008.
- Gallo, A.E.; Williams, L.C.A. Adolescentes em conflito com a lei: uma comparação entre Brasil e Canadá. *Revista da Faculdade de Direito*, n.49, p.141-156, 2009.
- Gil, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009. p.51.
- Gonçalves, H.S.; Garcia, J. Juventude e sistema de direitos no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.27, n.3, p.1-11, 2007.
- Góis Junior, E.; Lovisolio, H.R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v.25, n.1, p.41-54, 2003.
- Goulart, H. Tratamento jurídico da menoridade. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, v.72, n.2, p.227-262, 1977. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 19 maio 2016.
- Heller, A.; Fehér, F. Da satisfação numa sociedade insatisfeita II. In: Heller, A. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p.49-67.
- Jimenez, L.; Frasseto, F.A. Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. *Psicologia e Sociedade*, v.27, n.2, p.1-12, 2015.
- Leite, M.L.M. A roda de expostos: o óbvio e o contraditório da instituição. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, v.2, n.3, p.66-75, 1991. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/35>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- Levisky, D.L. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.27-74.
- Lüdke, M.; André, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- Malvasi, P.A. Entre a frieza, o cálculo e a "vida loka": violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. *Saúde e Sociedade*, v.20, n.1, p.156-170, 2011.
- Marcílio, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: Freitas, M.C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.51-76.
- Maricondi, M.A. (Coord.). *Falando de abrigo: cinco anos de experiência do projeto Casas de Convivência*. São Paulo: Febem, 1997.
- Martins, A.M.; Machado, C.; Bravo, M.H. O que revela a Prova Brasil sobre situações de conflitos em escolas públicas? Cenários delineados pela visão de docentes. *ETD: Educação Temática Digital*, v.17, n.2, p.473-487, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/661>>. Acesso em: 4 set. 2018.
- Martins, A.M.; Machado, C.; Furlanetto, E.C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.161, p.566-592, 2016.
- Nastari, M. Políticas públicas de atenção à infância e adolescência no Brasil: uma breve abordagem sobre origens, diagnóstico e perspectivas. In: Albuquerque, M.C. (Org.). *Participação popular nas políticas públicas*. São Paulo: Instituto Pólis, 2006. p.65-85.
- Rizzini, I.; Rizzini, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2004. p.22-28.
- Rosa, M.D.; Vicentin, M.C. Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. *Psicologia Política*, v.10, n.19, p.107-124, 2010.
- Sposito, M.P. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, v.33, n.2, p.83-98, 2008.
- Vicentin, M.C.G. Corpos em rebelião e o sofrimento-resistência: adolescentes em conflito com a lei. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v.23, n.1, p.97-113, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 25 maio 2016.
- Zanella, M.N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, n.3, p.4-22, 2010.