

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

JOVENS EM CONFLITO COM O ESTADO:
etnografias da reinserção escolar nas medidas
socioeducativas

PAMELA K. ZAPAROLLI BARBOSA

SÃO CARLOS – SP

2020

JOVENS EM CONFLITO COM O ESTADO:
etnografias da reinserção escolar nas medidas socioeducativas

PAMELA K. ZAPAROLLI BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social ao Departamento de Pós-Graduação de Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Antropologia Social

Orientador: Prof. Dr. Luiz Henrique de Toledo

SÃO CARLOS – SP
2020

Barbosa, Pamela K. Zaparolli

Jovens em conflito com o Estado: etnografias da
reinserção escolar nas medidas socioeducativas / Pamela
K. Zaparolli Barbosa -- 2020.
129f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Luiz Henrique de Toledo
Banca Examinadora: Alexandre Barbosa Pereira, Igor
José de Renó Machado
Bibliografia

1. Medidas socioeducativas. 2. Escola. 3. ECA. I.
Barbosa, Pamela K. Zaparolli. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Pamela Karem Zapparoli Barbosa, realizada em 20/11/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Henrique de Toledo (UFSCar)

Prof. Dr. Igor José de Renó Machado (UFSCar)

Prof. Dr. Alexandre Barbosa Pereira (UNIFESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meninos e meninas em cumprimento de medidas socioeducativas, às técnicas e técnicos e todos e todas as demais profissionais que atuam nessa área tão delicada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador Kike Toledo, pela paciência nessa jornada que se iniciou e perdurou, por todo o seu processo até o fim, turbulenta e cheia de tropeços. Aos meninos, meus interlocutores, pelas trocas, experiências e pela confiança. Aos gerentes dos serviços de medidas socioeducativas pelos quais passei, principalmente à gerente do serviço de medida socioeducativa da zona norte, que possibilitou que eu (re)ocupasse aquele espaço com dúvidas e questões e que resgatasse alguns de meus registros perdidos. Técnicos e técnicas, agradeço pela contribuição com reflexões além de me acompanharem pelas andanças dentro das comunidades. As colegas e aos colegas da turma de mestrado. Ao meu companheiro Henrique, que me forneceu o privilégio de uma estrutura e base para iniciar e seguir nessa jornada. E por fim, agradeço ao meu pai e minha mãe. Sem dúvida, sem minha mãe, eu não teria terminado de escrever essa dissertação. Em meio aos riscos de uma pandemia e a todas as questões concernentes ao isolamento social e aos cuidados de saúde mental, cuidou com tanto carinho e amor de Pedro, meu filho, meu amor.

RESUMO

Esta etnografia tem como objetivo refletir acerca da reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (MSE-MA), em resposta às demandas de ressocialização presentes no ECA e no SINASE e requeridas pelo Poder Judiciário. O esforço está em entender os modos pelos quais os jovens experienciam a prática da obrigatoriedade da reinserção escolar levando em consideração as diferentes trajetórias e as relações tecidas e legitimadas no emaranhado de instituições presentes nessa trama. Além disso, proponho problematizar a noção de socioeducação como método punitivo para uma possível ressocialização e como esses termos se colocam no contexto dessa dissertação onde a reinserção escolar tem um papel fundamental. A pesquisa foi realizada em três tempos e em serviços de MSE-MA localizados em três regiões periféricas do município de São Paulo, tendo três diferentes modos de inserção em campo. As inserções e atuações em cada um dos três tempos da pesquisa, primeiro como técnica na implementação das MSE-MA, mais tarde como educadora e depois ainda como pesquisadora, se problematizam e se adensam como experiências etnográficas. Por esse motivo, designei minha produção etnográfica em três tempos: três diferentes perspectivas em diferentes tempos cronológicos e espaciais.

Palavras-chave: Antropologia da Juventude; Etnografia; Escola; Medidas Socioeducativas; ECA.

ABSTRACT

This ethnography aims to reflect on the school reinsertion of young people in compliance with socio-educational measures in an open environment (MSE-MA), in response to the demands of re-socialization present in ECA and SINASE and required by the Judiciary. The effort is to understand the ways in which young people experience the practice of compulsory school reinsertion taking into account the different trajectories and relationships woven and legitimized in the tangle of institutions present in this plot. In addition, I propose to problematizing the notion of socio-education as a punitive method for a possible re-socialization and how these terms are placed in the context of this dissertation where school reintegration plays a fundamental role. The research was carried out in three stages and in MSE-MA services located in three peripheral regions of the city of São Paulo, with three different modes of insertion in the field. The insertions and the actions in each three of the research stages, first as a technique in the implementation of the MSE-MA, later as an educator and later as a researcher, are problematized and deepened as ethnographic experiences. For this reason, I designated my ethnographic production in three times: three different perspectives in different chronological and spatial times.

Keywords: Youth anthropology; Ethnography; School; Socio-educational measures; ECA

LISTA DE SIGLAS

CCA – Centro da Criança e do Adolescente

CEI – Centro de Educação Infantil

CJ – Centro da Juventude

CNACL – Cadastro Nacional de Adolescente em Conflito com a Lei

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONDECA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializada da Assistência Social

DEIJ – Departamento de Execução da Infância e da Juventude

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação para Jovens e Adultos

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

LA – Liberdade Assistida

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MSE-MA – Medida Socioeducativa em Meio Aberto

ONU – Organização das Nações Unidas

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNAS - Plano Nacional de Assistência Social

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SAS – Serviço de Assistência Social

SASF – Serviço de Atendimento Social à Família

SGDCA – Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social

SMSE-MA – Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto

SUS – Sistema Único de Saúde

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

VEIJ – Vara Especial da Infância e da Juventude

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Os Campos e Metodologia: caminhos e memórias etnográficas	2
As Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, seus emaranhados e fluxos Institucionais	5
Jovens em conflito com a lei ou os meninos	10
Trajетórias e fronteiras na reinserção escolar	11
Breve giro pela temática Jovens em Conflito com a Lei	15
Os Capítulos	19
CAPÍTULO 1 – DA EDUCADORA A ANTROPÓLOGA	21
1.1 A Pesquisadora	26
1.2 A Técnica	30
1.3 A Educadora	34
1.3.1 No SMSE-MA/ZL	37
1.3.2 No SMSE-MA/ZS	41
CAPÍTULO 2 – A REINSERÇÃO ESCOLAR, TRAJETÓRIAS, FLUXOS E FRONTEIRAS	46
2.1 Trajetórias	48
2.2 Pra escola eu não volto	52
2.3 O LA na escola	57
2.4 Movimentos de Resistência	61
2.4.1 LA: mutabilidade e deslocamento	65
2.5 Extinção da medida e extinção da escola	75
CAPÍTULO 3 – A SOCIOEDUCAÇÃO COMO DISCURSO E MÉTODO	79
3.1 As práticas discursivas na criação de leis para infância e juventude	80
3.1.2 De métodos corretivos a métodos pedagógicos	90
3.2 Enfim a Socioeducação	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
FONTES JURÍDICAS	117
MATERIAL DIDÁTICO	118

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo principal descrever os modos pelos quais os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (MSE-MA) - Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) -, compreendem a reinserção escolar em resposta às demandas de ressocialização requeridas pelo Poder Judiciário e, presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Toma-se como ponto de partida, o cenário onde a intermediação dos conflitos e a tentativa de inibir a reincidência das transgressões encontram-se presentes por meio do estabelecimento de intimidações e coerções presentes historicamente nas concepções trazidas pelas metodologias chamadas atualmente de socioeducativas, mas que de modo recorrente são concebidas pelos adolescentes como extensora do caráter punitivo que as unidades de internação reproduzem.

A MSE-MA¹ tem por objetivo a ressocialização dos jovens autores de atos infracionais ou jovens em conflito com a lei². Contudo, como categoria de análise, a ressocialização não será o foco da pesquisa, mas sim a reinserção escolar que responde a uma demanda da MSE-MA conjecturando em uma metodologia socioeducativa para atingir determinado fim ressocializatório. Embora essa demanda seja prioritariamente exigida para os jovens que cumprem a MSE-MA de LA, muitos jovens que cumprem a PSC são cobrados por estarem em idade escolar obrigatória.

Espera-se contribuir para a área da antropologia com o estudo sobre os modos pelos quais os jovens experienciam a prática da obrigatoriedade do retorno ou reentrada no sistema formal de ensino, denominada pelo sistema socioassistencial e jurídico como reinserção escolar, considerando ainda as diferentes trajetórias educacionais e as relações tecidas e legitimadas no emaranhado de instituições presentes nessa trama.

¹ Medida Socioeducativa em Meio Aberto. A partir de agora será utilizada somente a sigla.

² *Jovens em conflito com a lei* é o termo mais recorrente nas pesquisas relacionadas a adolescentes que cometeram os chamados atos infracionais, julgados como tal conforme o art.103 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os Campos e Metodologia, Caminhos e Memórias Etnográficas

O projeto de pesquisa surgiu da experiência que vivenciei como técnica em um serviço de MSE-MA na zona norte de São Paulo durante os anos de 2013-2014, na qual pude experienciar os meandros existentes no que concerne à reinserção escolar dos jovens em cumprimento de MSE-MA.

A proposta inicial era trabalhar com os jovens atendidos por esse mesmo serviço no qual eu trabalhei, que possuísem dificuldades no processo de alfabetização e letramento e/ou que apresentassem distorção idade-série. Na verdade, não é muito difícil encontrar casos assim, muito pelo contrário. Quando tracei o perfil juntamente com os técnicos do serviço de MSE-MA da zona norte, durante o período da pesquisa de campo do mestrado, portanto em 2017, de 72 jovens atendidos pelo serviço, 45 jovens entre 14 e 19 anos se encaixavam no perfil distorção idade-série. Desses 45, apenas duas eram do gênero feminino.

Com exceção de 5 jovens que estavam em descumprimento da medida³, 15 estavam matriculados em escolas. Desses 15, 13 jovens estavam matriculados na modalidade EJA.

Além disso, para 9 jovens constava a informação de que estariam entre 2 e 3 ou mais anos fora da rede de ensino, para alguns esse quadro estava em branco.

Apesar de aparentemente eu ter 40 possíveis interlocutores, tive a oportunidade de conversar somente com 4 deles e sem grandes avanços, conforme será detalhado no primeiro capítulo. Me sentindo um tanto desamparada, comecei a pensar no meu histórico com as MSE-MA e passei a considerar a possibilidade de abrir meu campo às experiências anteriores que havia tido como técnica entre os anos de 2013-2014 portanto, e como educadora, entre os anos de 2016-2018. Como educadora ministrei oficinas de alfabetização e letramento em distintos serviços de MSE-MA em bairros periféricos da cidade de São Paulo. Logo, percebi que não poderia descartar uma

³ Descumprimento da medida socioeducativa é quando o jovem ou a jovem deixa de comparecer aos atendimentos e de atender às metas e objetivos da medida. Nesses casos, há algumas tentativas do serviço de reaproximação e retomada da medida. Caso não tenha uma resposta positiva, o poder judiciário entre com um pedido de busca e apreensão.

densa experiência e tão somente trocá-la pelos poucos e difíceis encontros que se apresentaram naqueles primeiros momentos da pesquisa.

As trocas e experiências com os jovens que participaram das oficinas que ministrei traçavam um percurso que poderia ser descrito sob nova perspectiva, ainda que estivesse diante de uma observação participante pretérita. Além do que, o perfil dos jovens que participavam das oficinas era exatamente o perfil daqueles que eu procurava: jovens com defasagem no processo de alfabetização e letramento e/ou com distorção idade-série que, cumprindo uma MSE-MA, deveriam se matricular na rede pública de ensino, isto é, reinserir-se na escola, como forma de garantir a conclusão da MSE-MA pelo poder judiciário.

Dessa forma, a partir de uma perspectiva multissituada ou multilocalizada (MARCUS, 1995), eu acrescentei e denominei como campo de pesquisa os três serviços de MSE-MA (SMSE-MA⁴) nos quais atuei tanto como técnica, educadora e pesquisadora, revelando as distinções e similaridades e o que esses deslocamentos possibilitariam em novas construções e conexões. Por etnografia multisituada considero não somente os diferentes espaços transitados, mas acrescento também as temporalidades distintas que cada um com suas especificidades deram movimento a essa pesquisa.

Tanto o SMSE-MA localizado na zona norte, como o SMSE-MA localizado na zona sul, autorizaram que eu realizasse a pesquisa. No entanto, eu não pedi autorização na época ao SMSE-MA localizado na zona leste. Dessa forma, para evitar qualquer tipo de constrangimento, optei por não identificar os SMSE-MA e, para proteção de meus interlocutores utilizarei nomes fictícios. Isso posto, indenticarei por fim os SMSE-MA conforme a região em que se encontravam: 1) campo que atuei como técnica e posteriormente como pesquisadora será nomeado como SMSE-MA/ZN; 2) campos que atuei como educadora serão respectivamente identificados como SMSE-MA/ZS e SMSE-MA/ZL.

Após abertura do meu campo, uma reflexão surgiu em conversa com meu orientador a respeito de minhas três atuações relacionadas aos diferentes tempos

⁴ A partir desse momento só utilizarei a sigla SMSE-MA para me referir ao serviço de medida socioeducativa em meio aberto.

cronológicos e espaciais: a primeira atuação como técnica de medida entre os anos de 2013-2014 no SMSE-MA/ZN; a segunda como educadora nos anos de 2016-2018 nos SMSE-MA/ZS e ZL, e por fim; a terceira como pesquisadora em 2018-2019 no SMSE-MA/ZN. Em cada uma dessas atuações estabeleci diferentes relações com meus interlocutores e diferentes modos de etnografar.

Inevitável não perceber relações assimétricas e de poder existentes nessas três situações em que me encontrei em campo. A de técnica me aprisionava às esferas do Estado, tanto aos meandros do poder judiciário quanto repressivo. Já como educadora, o que me possibilitava experienciar maior cumplicidade no compartilhar de expectativas com os jovens acabei assumindo uma postura orientada pedagogicamente que visava à meta ressocialização através da reinserção escolar, ainda muito atrelada às funções do Estado portanto.

Em tese, como pesquisadora poderia gerar mais sociabilidade e interlocução com os sujeitos investigados, mas que, paradoxalmente do ponto de vista deles acabei me aproximando da condição de técnica, o que revelou num campo breve e dificultoso. A condição de pesquisadora produzia no mínimo efeitos ambíguos, dada a pouca visibilidade que essa condição mais abstrata sugere no imaginário dos meninos. Vale ressaltar também, que como pesquisadora mantenho os vínculos estatais com a universidade, o que para efeitos práticos para os meninos dava no mesmo.

Essas experiências permitiram a captação do duplo movimento e uma constituição de repertório de possibilidades que, como sugere Magnani (2002) ao abordar outro contexto etnográfico, acrescentam com novos arranjos ou surgem como obstáculos à pesquisa. Assim, percebo que as atuações como técnica na implementação das MSE-MA, mais tarde como educadora e depois ainda como pesquisadora, se problematizam e se adensam como experiências etnográficas. Por esse motivo, designei minha produção etnográfica em três tempos: três diferentes perspectivas em diferentes tempos cronológicos e espaciais.

Como procedimento metodológico, o privilégio da prévia inserção em campo como profissional da área trouxe um certo conhecimento sobre o assunto. Embora eu não imaginasse que fosse escrever uma dissertação à respeito e portanto não possuísse anotações descritivas como em um caderno de campo, havia os relatos dos

atendimentos semanais que eu realizava com os jovens que atendia como técnica de medida, além das sorrateiras anotações que rabiscava durante as oficinas ministradas.

Nesse sentido, a antropologia *ex post facto* evocada por Machado (2019) auxiliou no redirecionamento para uma (re)constituição do meu “caderno de campo” a partir dos encontros e de alguns causos que permanecem vivos em minha memória.

Assim, as experiências etnográficas ainda que mobilizadas pela memória que se altera, quer dizer, a memória da educadora traslada para *memória outra* conforme TOLEDO (2019), agregaram ao método de pesquisa uma profundidade temporal aos dados etnográficos como o próprio autor sugere:

[...] colocar a memória outra a serviço da etnografia seria dar profundidade temporal aos dados etnográficos sem recorrer a onipresença da noção de presente encapsulando o passado. Resguardada sua potência ontológica, o passado poderia oferecer ao presente algo mais do que repositório de lembranças ou presentificações, quem sabe criação agentiva por onde a memória vise ações transformadoras. (TOLEDO, 2019, p. 257)

Sendo assim, um olhar não só *de perto e de dentro* (MAGNANI, 2002) mas também “para muitos foras” como ressalta Toledo (2019, p.258) auxiliou para pensar sobre os modos pelos quais os jovens experienciam a prática da obrigatoriedade da reinserção escolar dentro do recorte de análise que é a MSE-MA, explorando enfim, o conceito socioeducativo da medida.

A partir dessas três experiências com modos diferentes de inserção em campo e utilizando de metodologias que me foram disponibilizadas conforme o que cada um dos campos me ofereceu, procurei problematizar e refletir sobre e nos entremeios de uma relação conflitante que se dá entre o jovem na condição de sujeito de direito e a reinserção escolar como fundamento jurídico e socioeducativo para o cumprimento da medida em meio aberto, isto é, como uma obrigação renovada nos termos da lei.

As Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, seus emaranhados e fluxos (de siglas) institucionais

O ECA fora aprovado em 1990 e impregnado pela concepção advinda da Convenção das Nações Unidas para as Crianças, realizada em 1989 e oriunda de

discussões e reflexões já acontecidas desde a Declaração de Genebra, de 1924, perpassando pela criação da ONU-UNICEF em 1950 até a Declaração Universal dos Direitos das Crianças em 1959. As crianças e adolescentes são considerados sujeitos de direitos enfim, direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, direito à saúde, educação, cultura, esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção ao trabalho. Para os efeitos do ECA, considera-se criança a pessoa de até 12 anos incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Em alguns casos, expressos em lei, as pessoas entre 18 e 21 anos são também abrangidas pelo ECA⁵.

Como resultado da mobilização e promulgação do ECA, constituiu-se, através da resolução n.113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)⁶, o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) que congrega uma rede de atendimentos vinculados ao Sistema de Saúde (SUS), Sistema de Educação (SE), Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Sistema de Segurança Pública (SSP) e Sistema de Justiça (SJ). Três eixos estratégicos compõem o SGDCA, são eles: Promoção, Defesa e Controle.

O eixo da promoção corresponde à formulação e execução de políticas públicas sociais básicas nas áreas da educação, saúde, cultura, assistência social, saneamento básico etc. O eixo defesa é formado pelo conjunto de órgãos do poder público e da sociedade civil. No poder público temos: o Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública e Secretária da Segurança Pública; e por sociedade civil entende-se o Conselho Tutelar, Centros de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente além de outras entidades e instituições que atuam na proteção dos direitos da criança e do adolescente. Por fim, o eixo controle, composto por grupos articulados da sociedade civil responsáveis pela fiscalização e monitoramento das ações de promoção e defesa, como o Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e os conselhos que atuam nas esferas municipal, estadual e federal, são eles: Conselho Municipal dos

⁵ A data do ato infracional e de nascimento são consideradas para a decisão da medida atribuída. Sendo assim, abriga-se casos como por exemplo, o de um adolescente que comete ato infracional próximo de completar 18 anos ou ainda quando este interrompe a medida voluntariamente e entra em busca e apreensão, quando apreendido, se completados 18 anos ou próximo de, é possível que cumpra até os seus 21 anos de idade.

⁶ Resolução n. 113 de 19 de abril de 2006.

Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Condeca) e Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente).

Antes da constituição do SGDCA, em 2004 foi aprovada a PNAS – Política Nacional de Assistência Social. A PNAS tem como objetivo a descentralização político-administrativa das políticas públicas de assistência social⁷ detalhando, dessa forma, as atribuições e competências dos níveis federal, estadual e municipal.

A PNAS determina dois tipos de proteção social: a proteção social básica e proteção social especial. Os serviços e programas da proteção social básica são executados pelos Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e são direcionados à população em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos (PNAS, p.33), visando dessa forma, o fortalecimento dos vínculos afetivos e comunitários. São exemplos de serviços de proteção básica os Centros de Convivência para Idosos, Centro para Crianças e Adolescentes, programas de inclusão e enfrentamento da pobreza. Já a proteção social especial se divide entre proteção social especial de média e alta complexidade, ofertando serviços direcionados ao apoio, orientação e acompanhamento de pessoas e suas famílias ou responsáveis, em situação de ameaça ou violação de direitos:

A proteção social especial é a modalidade de atendimentos assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (PNAS, p.37)

Assim, os SMSE-MA se enquadram na Proteção Social Especial de Média Complexidade e são orientados e acompanhados pelos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

As Medidas Socioeducativas têm natureza sancionatória e educacional e são aplicadas à pessoa de 12 a 18 anos⁸, que praticou ato infracional. Segundo o ECA,

⁷ Regulamentadas pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993.

⁸ As crianças abaixo de 12 anos são destinadas as medidas protetivas, como as casas de acolhimento (abrigos), segundo o art,101 do ECA.

considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal (art.103). As medidas são aplicadas pelo Poder Judiciário após audiência com o adolescente e parecer do Ministério Público (MP).

Existem seis MSE previstas no ECA: advertência⁹, reparação ao dano¹⁰, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida, que são cumpridas em liberdade, ou seja, em meio aberto; e as medidas de semiliberdade e internação, que são medidas restritivas e privativas de liberdade, ou seja, cumpridas em meio fechado. Segundo o ECA, as medidas devem ser atribuídas considerando a gravidade do ato infracional e a capacidade do ou da adolescente em cumpri-la, além de priorizar medidas que possam ser cumpridas em meio aberto, as medidas de privação de liberdade devem aparecer como última opção.

As medidas em meio fechado são de responsabilidade do estado e executadas pela Fundação CASA, ao passo que as MSE-MA são de responsabilidade do município e executadas por instituições conveniadas a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS). Essas instituições, geralmente organizações sem fins lucrativos como as organizações não-governamentais (ONG'S) e/ou religiosas¹¹, são supervisionadas pela Supervisão de Assistência Social (SAS) e recebem o repasse mensal das verbas destinadas aos serviços de MSE-MA para fins de contratação de funcionários, aluguel dos espaços onde são realizados os atendimentos e outras atividades, compra de materiais, alimentação, atividades externas de natureza socioeducativa etc.

É imprescindível dizer que todo esse complexo organismo ou emaranhado de siglas direcionadas ao atendimento de jovens que ingressam no sistema de medidas socioeducativas, é articulado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o SINASE¹². O SINASE regulamenta o sistema de medidas socioeducativas reafirmando a diretriz do ECA sobre a natureza pedagógica das medidas.

⁹ A advertência é dada pelo juiz ou juíza e há liberação em seguida.

¹⁰ Normalmente é cumprida juntamente com PSC

¹¹ O atendimento das MSE-MA é bem diverso, de modo que podem ser realizados em outros órgãos do município nos casos de não haver um SMSE-MA e/ou um CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social) próximo da região, por exemplo.

¹² Instituído em 2012 pela Lei nº12.594.

Assim, quando o ou a adolescente chega ao SMSE-MA, tendo como obrigação o acompanhamento dos pais ou um responsável legal, é realizada uma entrevista de acolhimento com ambos explicando os direitos e deveres tanto do ou da adolescente e seu ou sua responsável, como do próprio serviço. Posteriormente é realizada uma entrevista individual com cada um dos presentes para um conhecimento inicial do caso. A partir dessas entrevistas, é construído o Plano Individual de Atendimento (PIA), o documento no qual serão descritas as atividades e metas a serem realizadas através da articulação das redes de saúde, assistência e educação, bem como os objetivos a serem traçados no tempo determinado pelo Poder Judiciário (PJ). Dentre as atividades, metas e objetivos, está a reinserção escolar, que é entendida pelo Poder Judiciário como uma exigência para o encerramento da medida, conforme demonstrei no decorrer da dissertação.

A medida socioeducativa, por sua vez, é observada aqui como um dispositivo (FOUCAULT, 2014) que sugere continuidade de uma relação de fiscalização e controle social observada nas primeiras leis direcionadas às crianças e adolescentes, indicando que a socioeducação por fim, é mais uma reformulação de um discurso direcionado agora ao sujeito de direito.

Tanielle Rui (2014) traz para sua etnografia sobre os usuários de crack, a incessante presença do Estado. Lá como aqui, os olhos do Estado são mascarados pela terceirização de organizações de interesse privado, as organizações do terceiro setor, que instrumentalizam apoio aos governos no estabelecimento de políticas públicas e na execução de projetos sociais através da liberação de verbas na forma de parcerias, convênios e renúncias fiscais. Espalhadas pelas regiões periféricas da cidade, essas organizações possuem quase sempre os mesmos serviços, como Centros de Acolhida (Albergues), Centros da Criança e do Adolescente (CCA), creches ou CEI (Centro de Educação Infantil), Centro da Juventude (CJ), Serviços de Atendimento Social à Família (SASF) e os SMSE-MA.

Nos SMSE-MA, por exemplo, os técnicos também entram num certo fluxo, pois devem conhecer e participar da vida do adolescente, visitar a casa onde mora, conhecer sua família ou responsáveis, planejar metas que definirão o cumprimento da medida junto ao sistema judiciário, acompanhar seu comparecimento e

desenvolvimento nas atividades propostas pelos SMSE-MA, nas escolas e também nos lugares escolhidos para o cumprimento da PSC,¹³ sendo essas informações transmitidas posteriormente ao judiciário. Sistemas de vigilância dentro e fora das instituições de internação podem ser percebidos tanto nas medidas socioeducativas em meio fechado como no meio aberto.

Jovens em conflito com a Lei ou os meninos

O último levantamento feito pelo SINASE¹³ sobre o sistema socioeducativo, mostra que a grande maioria dos jovens em conflito com a lei em âmbito nacional é do gênero masculino (96%), a faixa etária concentra-se entre 16 e 17 anos (56%) e são considerados, conforme classificação de raça e cor do IBGE, negros e pardos (40%).

A sistematização dos dados referentes aos atendimentos socioeducativos realizados em instituições de privação (internação) e restrição (semiliberdade) de liberdade são preenchidos e fornecidos pelas gestões estaduais do Sistema Socioeducativo. Já os dados referentes às MSE-MA, são coletados por um formulário eletrônico chamado Censo SUAS, preenchido pelas secretarias e conselhos da assistência social a partir das informações transmitidas pelos serviços que as executam. Contudo, não se tem um consenso sobre a exatidão dos dados sobre as medidas socioeducativas em meio aberto.

A execução das MSE-MA, conforme já explicado acima, pode se dar tanto no espaço do CREAS regional, do CRAS bem como em instituições conveniadas à prefeitura. Segundo dados do último levantamento do SINASE, 36,1% dos atendimentos de LA e PSC foram realizados no CREAS da região, 23,2% executados no CRAS e 7,9% em instituições conveniadas ao município. Lembrando que, embora a situação de atendimento das MSE-MA seja bem diversa - de modo que os atendimentos podem ser realizados em outros órgãos do município nos casos de não haver um CREAS ou CRAS próximo da região, por exemplo, segundo o próprio SINASE – todos os SMSE-MA, inclusive as instituições conveniadas, são vinculadas e inspecionadas pelo CREAS.

¹³ O último levantamento foi realizado em 2017 e divulgado em 2019.

Os dados das MSE-MA mostram um breve panorama sobre o perfil dos atendimentos de PSC e/ou LA, quantidade e tipo de ato infracional, quantidade de adolescentes atendidos, gênero e faixa etária. No estado de São Paulo, por exemplo, o total de adolescentes que cumprem MSE-MA do gênero masculino totalizava, na pesquisa de 2017, 46.202, representando 90% dos jovens em cumprimento de MSE-MA. A faixa de idade predominante está entre 16 e 17 anos, e o total de jovens em cumprimento de LA é de 49.725 frente ao número de 27.375 de PSC, representando portanto 64% das MSE-MA aplicadas no estado de SP, considerando que um mesmo adolescente pode receber as duas medidas ao mesmo tempo.

Assim como o levantamento de dados acima revela, todas as outras pesquisas quantitativas sobre jovens em conflito com a lei evidenciam que a maior parte dos jovens são do gênero masculino. Por este motivo a quantidade de atendidos do gênero masculino pelos SMSE-MA é maior.

No meu caso, não tive a oportunidade de acompanhar nenhuma pessoa do gênero feminino em nenhum dos campos de pesquisa. Desse modo, será recorrente ao longo dessa dissertação me referir aos interlocutores como “os meninos”¹⁴

Trajetórias e fronteiras na reinserção escolar do LA

O modo como vivenciam a prática da reinserção escolar é afetado tanto pelas experiências escolares anteriores quanto pelo momento atual (na época) em que se encontravam no cumprimento da medida. Da mesma forma, as experiências escolares são afetadas por eventos exteriores à vida escolar e pelas relações nas diferentes esferas de sociabilidade como a família, escola, trabalho, programas sociais, igreja, lazer e vizinhança (BITTAR, 2011), de modo que se torna importante destacar que, apesar de se tratar de um grupo específico de jovens, esse grupo não pode ser considerado homogêneo.

“O fato de pertencerem à mesma configuração não significa, contudo, que as vivências e representações dos jovens sobre suas diversas esferas de sociabilidade sejam idênticas, mas sim que categorias comuns aparecem e dão pistas para a compreensão dos percursos escolares dos jovens” (2011, p.19)

¹⁴ É comum dentro do SMSE-MA fazer referência aos atendidos do serviço pelo termo (generalizante) de “os meninos”. Sara Munhoz comenta a respeito em seu livro O Governo dos Meninos, 2017.

Trajelórias educacionais, Segundo Mariana Bittar (2011), são os caminhos percorridos ao longo da vida escolar e caracterizados por elementos como distorção idade-série, reprovações, evasões e mudanças de escola. Considerando as trajetórias educacionais dos jovens aqui em questão, sugiro uma demarcação que se alinharia no seguinte fluxo: experiências escolares anteriores como projeções de valores estimulados ou não pelas famílias – as experiências fronteiriças (tensões, conflitos) – reinserção escolar como princípio regido pela lei. A intenção desse fluxo é abraçar as esferas de sociabilidade bem como as experiências desses jovens ao longo da vida, para auxiliar na presente análise. Isso, no entanto, não significa que seja algo linear como aparenta a imagem de um fluxo.

Como podemos observar, são dois os momentos em que a escola aparece nas trajetórias desses jovens. No primeiro momento, a fase escolar é observada como instituição co-extensiva da família no processo de socialização, uma obrigação esperada e reivindicada pela família e pela sociedade em geral. O segundo momento da fase escolar, isto é, a reinserção, é uma obrigação novamente, mas agora em resposta às demandas de ressocialização presentes na lei - mais precisamente amparadas pelo ECA e SINASE e exigidas pelo Poder Judiciário. Entre esses dois momentos da fase escolar, observa-se a existência das zonas fronteiriças que demarcam e colocam em contato os fluxos de experiências nos limiares do legal e ilegal (TELLES; CABANES, 2006).

A MSE-MA, dessa forma, pode ser considerada como integrante da *fronteira viva* (FELTRAN, 2008), onde as múltiplas experiências morais vivenciadas pelos jovens são atravessadas por uma complexa interação de atores, tais como os agentes policiais, o poder judiciário, as secretarias municipais e estaduais (principalmente as de Saúde e Assistência Social) as organizações não governamentais (terceiro setor) e outros. Esse *emaranhado* institucional (VIANNA, 2010) ou *trama* institucional (GREGORI, 2000), delinea um complexo campo de poder sobre a vida dos jovens assistidos pela MSE-MA, segundo Malvasi (2012). A fronteira viva, mobilizada aqui pela interface (ou em decorrência) da MSE-MA está em conexão direta com o segundo momento da experiência escolar e foco da pesquisa: a reinserção escolar.

A partir do ECA e do SINASE, documento que reafirma a diretriz pedagógica da medida socioeducativa do ECA, colocam que a necessidade do fortalecimento do vínculo familiar e comunitário são essenciais como gestões para alcançar o objetivo maior que é a ressocialização dos jovens em cumprimento de MSE-MA. Desse modo, aciona todos os dispositivos socioassistenciais e jurídicos construindo uma rede de atendimentos que mais sugere uma forma de vigilância conforme aponta Foucault:

O poder disciplinar torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins dos dispositivos onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto e baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2014, p.173-174)

Assim, a imagem que talvez melhor defina essa rede de atendimento e atenda às ideias de fluxo, trama, emaranhado e sistemas, tão mobilizadas no contexto desse trabalho, está na reflexão que Deleuze e Guattari (2011) fazem sobre o *rizoma*, isto é, aquilo que não tem começo e nem fim, que se encontra, se desencontra e se reencontra, que alia-se entre as coisas rompendo-se e voltando a uma retomada.

(...) diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. (...) Ele não é feito de unidades, mas de dimensões (...) Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (...) o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43)

Portanto, ao falarmos sobre a reinserção escolar alinhada diretamente à MSE-MA, torna-se impossível não pensar em todas as relações e interligações existentes e mutáveis, suas redes e sistemas que estão impregnadas dentro e entre os fluxos e seus diversos atores, articulações e discursos, bem como na existência de conflitos e nas possibilidades de resistências.

Maria F. Gregori (2000) lembra que quando se trata de relações institucionais não é raro observar conflitos e movimentos de resistências emanados de todos os lados. Assim, a partir do que fora observado em campo, existe por parte dos jovens uma resistência à reinserção escolar apontada pelos técnicos de medida tanto nos atendimentos individuais como em conversas informais com e entre os jovens. Da mesma forma, algumas escolas tentam resistir ao máximo em aceitar um jovem em cumprimento de MSE-MA, ou um LA¹⁵, como se é comum ouvir pelos corredores.

O LA como uma classificação para diferenciar os jovens em cumprimento de MSE-MA em ambiente escolar é utilizada de agentes a diretores, cuja finalidade é servir de categoria intimidatória acionando frequentemente mecanismos de punição verbal ao se referirem aos jovens como sujeitos LA, evocando sua condição infratora. Proponho nessa dissertação uma releitura do termo LA como categoria mutável e que se desloca de sentido e significado dependendo de onde e por quem é mobilizada. Quando deslocada para a rua, a categoria LA pode mudar de sentido. Uma apropriação do termo LA pelo jovem quando na rua pode ser realizada em contraposição a forma pejorativa utilizada pela escola como veremos mais adiante.

A ideia do retorno à escola quando apresentada aos adolescentes nos atendimentos realizados pelo SMSE-MA é, na maioria das vezes por estes, mas não somente por eles como veremos mais à frente, entendida pelo viés da punição. Segundo Herzfeld (2014, p.275), uma *teodiceia secular* é o discurso administrado pela sociedade para justificar um processo doloroso a fim de obter legitimidade às ações de sofrimento e humilhação em nome das ordens institucionais ou de um bem coletivo maior. Nesse sentido, a obrigatoriedade da reinserção ao ensino formal bem como a própria medida socioeducativa podem ser entendidas como uma teodiceia, ou seja, uma punição como forma de criar sujeitos morais e sociais.

A associação da punição com as MSE na Antropologia (MIRAGLIA, 2005,2007; SCHUCH, 2005) não vem de agora e portanto, não é nova. Mallart (2014), por exemplo, afirma que não é por acaso que a visão que os jovens possuem da MSE é, de certa forma, tributária da extensão do caráter punitivo que as unidades de internação

¹⁵ Forma pejorativa utilizada por agentes de escolas para se referir e muitas vezes se dirigir a um jovem em cumprimento de MSE-MA. Será aprofundado mais a frente.

ostentam, evidenciando similitudes entre o sistema penal adulto e o sistema socioeducativo. Liana de Paula (2017) aponta o seu caráter punitivo e educativo e como isso é efetivado nas políticas públicas. No entanto, o que pretendo nessa dissertação é problematizar a reinserção escolar como papel fundamental do método punitivo que se utiliza da noção e do discurso da socioeducação para uma ressocialização dos sujeitos de direitos.

A mobilização do conceito socioeducativo, a partir da análise realizada nessa pesquisa, sugere ser mais um dispositivo discursivo dentro de um sistema que está longe de se desvencilhar da punição. A socioeducação entra em cena como uma “prática pedagógica” a fim de atuar com os mesmos princípios de *correção do sujeito* objetivando sua ressocialização, ou seja, a essencializada visão de *regeneração do indivíduo*.

Breve giro pela temática jovens em conflito com a lei

O campo de pesquisa referente a jovens em cumprimento de medida socioeducativa está orientado no âmbito acadêmico e jurídico como *Adolescente em Conflito com a Lei*¹⁶ desde o ECA, quando, em vez da utilização de menor infrator e equivalentes, convencionou-se a utilização de jovem em conflito com a lei ou autor de ato infracional (SILVA, 2014).

A expressão acadêmica e jurídica *Jovens em Conflito com a Lei* me traz certo desconforto pelo sentido *adolescente* versus *lei* que ela representa. De modo que proponho pensar aqui a lei em conflito com o adolescente, uma vez que, segundo o levantamento do debate bibliográfico apresentado, a partir do momento em que a lei obriga o adolescente em cumprimento de MSE-MA a retornar ao sistema de ensino formal, sugere um conflito de relações de interesse e poder reveladas de formas coercitiva e intimidatória, perpetuadas e niveladas na manipulação do conceito socioeducativo.

¹⁶ O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por exemplo, possui um sistema de Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei – CNAACL, para que os magistrados do Brasil possam acessá-lo e acompanhar os dados referentes aos adolescentes em questão.

Feltran (2008) também aponta para diferenças entre os termos “autor de ato infracional” e “adolescente em conflito com a lei”, onde reflete que “o primeiro termo tem a vantagem de criar uma fronteira entre o ato e o indivíduo, o que situa mais claramente o foco da repressão legal no ato cometido, e não no indivíduo que o comete” (p.208). Ademais, pesquisas como o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA)¹⁷ e o Atlas da Violência, evidenciam que a população jovem é a que mais morre. Segundo o IHA, 45% das vidas perdidas entre adolescentes de 12 a 18 anos no Brasil, têm como causa principal responsável o homicídio. O Atlas da Violência de 2020 mostra que apesar de o ano de 2018 ter apresentado o menor nível de homicídios desde 2014, a taxa de homicídios continua a vitimizar homens (91,8%) jovens (53,5%) negros (75,7%) e de baixa escolaridade (74,3% possuem de quatro a sete anos de estudos).

Em contraposição a este número alarmante, quando se trata dos atos infracionais cometidos por jovens, segundo o mapeamento das medidas socioeducativas em meio aberto realizado pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD¹⁸), temos: crimes contra o patrimônio 62,2% (furto/roubo); crimes contra as pessoas ou os costumes, 11,4% e 16,2% respectivamente; crimes/delitos relacionados ao uso e/ou tráfico de drogas, 6,6% e 3,6% respectivamente. Esse levantamento aponta ainda que, a maior parte dos adolescentes vítimas de homicídio não têm qualquer comprometimento com atos infracionais, enquadrando a juventude em uma situação de vulnerabilidade e não em conflito com a lei.

Ainda sobre a expressão *jovem em conflito com a lei*, apesar de mobilizarmos de forma reflexiva, como apontado acima, encontrar-se-á no decorrer do texto pela consideração ao fato de que esta expressão é acionada tanto na prática, pelos técnicos de serviços de assistência social e defensoria pública, por exemplo, como na teoria, por pesquisas que abordam o tema e estatísticas jurídicas, como demonstrado anteriormente.

Este tema tem sido abordado pelas Ciências Sociais evidenciando as dinâmicas das relações de sociabilidade, entrada na vida do crime, violência, normas morais e

¹⁷ Realizado em 2006 e publicado em 2009.

¹⁸ Trata-se de um órgão regional que compõe a Rede do Programa de Prevenção do Crime e Justiça Criminal das Nações Unidas, ligada ao Conselho Econômico e Social da ONU.

juízo, problematizando o ECA bem como a relação com a rede socioassistencial, as crianças e adolescentes sujeitos de direitos e suas famílias (FELTRAN, 2008; MIRAGLIA, 2001 e 2007; PAULA, 2004 e 2017; SCHUCH, 2005; MALVASI, 2012), referências fundamentais e de grande relevância para a construção dessa dissertação.

Na Antropologia Social, há algumas pesquisas de mestrado que dão enfoque à perspectiva dos jovens como a da Natasha Neri (2009), que tenta compreender a experiência da internação a partir das narrativas de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado na cidade do Rio de Janeiro. Fábio Mallart (2014) trabalha com a instituição Fundação CASA e as relações estabelecidas entre os atores que circulam pelas distintas unidades de internação e as influências do PCC, evidenciando similitudes entre o sistema prisional adulto e o sistema socioeducativo. Sara Munhoz (2013) por sua vez, problematiza o tema através do trabalho minucioso de análise de documentos gerados pelo corpo técnico e suas percepções acerca da construção dos atendimentos e o emaranhado institucional, no serviço de MSE-MA Dom Bosco Itaquera, na zona leste de São Paulo.

Observa-se, contudo, que abordagens antropológicas com a temática envolvendo Jovens em Conflito com a Lei e a Escola na antropologia, ainda carecem de densidade etnográfica. A produção de trabalhos neste campo é encontrada sobretudo nas áreas do conhecimento da educação, psicologia e serviço social.

Uma pesquisa realizada por Rocha (2015) sobre a produção acadêmica em torno dessa temática, evidenciou 12 trabalhos, sendo 11 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. O autor buscou por palavras-chave: Liberdade Assistida, Prestação de Serviço à Comunidade, utilizando determinado banco de teses e dissertações realizadas entre os anos de 2009-2013. Em consulta que realizei no ano de 2017, utilizando o banco de dados da FAPESP e considerando os anos de 2009-2015 além de abranger a busca de palavras-chave para: Medida socioeducativa em meio aberto e Jovens ou Adolescentes em conflito com a lei e a escola, foram encontradas seis dissertações de mestrado. Unindo a pesquisa realizada por Rocha e esta mais recente feita por mim, somente uma dissertação fora realizada na área da antropologia.

Considerando a palavra-chave *socioeducação* uma pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobre dissertações realizadas no Estado de São

Paulo, foram encontrados 7 resultados, todos das áreas de conhecimento citadas acima, incluindo neste caso, a área da enfermagem. Sendo a mais antiga de 2004 e a mais recente de 2016¹⁹.

Uma investigação e pesquisa sobre o conflito entre jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e a problemática da reinserção escolar através do olhar antropológico se faz necessário na medida em que é possível observar os jovens em cumprimento de MSE-MA não mais como agentes passíveis, mas sim possuindo papel ativo no processo de construção das relações sociais e em elaborações de imagens e identidades, em uma realidade urbana composta por uma trama de instituições das mais variadas instâncias (GREGORI. 2000). Ademais, uma aproximação interdisciplinar entre a Antropologia e a Educação, como sugere Pereira (2017), pode enriquecer os debates acerca dessa problemática e favorecer a relação entre a escola e o cumprimento das MSE-MA, proporcionando um maior e melhor entendimento sobre os atores e suas práticas no que se refere a reinserção escolar.

Além disso, as discussões em torno da diminuição da maioria penal continuam em voga nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, em debate na Comissão de Constituição Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 171/93, que reduz a maioria penal de 18 para 16 anos, foi aprovada pela Câmara em março de 2020. No entanto, para virar lei, a PEC precisa ainda ser votada por duas vezes e depois aprovada pelo Senado.

Assim, essa dissertação visa descrever os modos de compreensão que os jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto possuem acerca da reinserção escolar em resposta às demandas de ressocialização presentes no ECA e no SINASE, e requeridas pelo Poder Judiciário, compreendendo o uso do conceito e do discurso socioeducativo da medida como punitivo. Para tanto, fiz uso não só de uma bibliografia das ciências sociais como também das áreas da educação, direito, psicologia e assistência social.

¹⁹ Pesquisa realizada em 2016

Os Capítulos

Costumeiramente em trabalhos científicos o resgate histórico é realizado logo no início da apresentação do problema, no entanto, senti necessidade de dar ênfase às três fases da pesquisa, designados aqui como três tempos e suas práticas, para só então construir possibilidades de análise através da colaboração dos dados históricos apresentados. Por isso, o caminho que faço é inverso. Primeiro descreverei o campo etnográfico para posteriormente unir o que fora descrito no presente para enfim buscar uma reflexão através do passado.

Assim, no primeiro capítulo Da Educadora à Antropóloga discorro pelos três tempos dessa etnografia e suas *memórias*, isto é, detalho as inserções em cada um dos três campos desde minha atuação como técnica de medida até a volta ao campo como pesquisadora. Procuo relatar as dificuldades e surpresas que alguns encontros me proporcionaram. Resgatados ora pela memória ora por descrições, os encontros com os meninos nos três tempos da pesquisa trouxeram luz ao tema da reinserção escolar preconizada pelo cumprimento da MSE-MA.

No segundo capítulo proponho uma reflexão sobre o processo de reinserção escolar e suas fronteiras sob a perspectiva de alguns dos jovens com os quais tive a oportunidade de trabalhar e estabelecer algum vínculo através da convivência e das conversas. Discorro pelas trajetórias escolares e os conflitos observados nesse movimento de reentrada em uma instituição que reproduz as desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero, perpetuando o fracasso escolar e produzindo movimentos de resistência. Reflito também acerca da categoria LA, usada de forma pejorativa para identificar dentro das escolas jovens em cumprimento de MSE-MA, mas que pode ser mobilizada e deslocada de sentido e significado se apropriada pelo próprio jovem.

Já no terceiro capítulo Socioeducação como Discurso e Método, faço um breve histórico pelos caminhos que as leis direcionadas às crianças e adolescentes foram sendo pensadas e criadas, a partir de trâmites políticos e por reclames da mídia e da sociedade. Acompanho as práticas discursivas das esferas citadas e o modo como

essas leis foram e são executadas pela face socioeducativa, para enfim, pontuar o papel e o entendimento da socioeducação na medida socioeducativa.

Proponho, dessa forma, pensar sobre a perspectiva punitiva das medidas socioeducativas focando na reinserção escolar como principal meta a ser alcançada pelos jovens a fim de corresponder à cobrança que vem principalmente do poder judiciário, problematizando a noção de socioeducação como continuidade e perpetuação dos métodos de punição e controle social, onde a reinserção escolar tem um papel fundamental.

CAPÍTULO 1 – DA EDUCADORA A ANTROPÓLOGA

Quando comecei a trabalhar no SMSE-MA/ZN, recebi um caderno espiral para que eu usasse como uma agenda e/ou caderno de anotações. Ali eu anotava e transcrevia as entrevistas e conversas com os jovens e suas famílias ou responsáveis, além das visitas domiciliares e toda e qualquer atividade diária. Era mesmo como um diário ou um relato de campo. Daquele caderno, quase tudo era copiado para o prontuário arquivado em caixas enumeradas de 1 a 80, aproximadamente. As pastas de cada um dos atendidos pelo serviço eram organizadas por ordem de abertura de registro. Acontecia de ter duas ou mais pastas para um mesmo atendido, caso fosse reincidente. Nas pastas continham não somente os registros de atendimentos bem como documentos jurídicos e da Fundação CASA, além de cópias de documentos dos próprios atendidos e toda a documentação exigida para o cumprimento de uma MSE-MA, como comprovação de matrícula escolar etc. Esse arquivo se localizava na sala da gerente do SMSE-MA/ZN, lugar em que retornei e fiquei por alguns dias resgatando os registros dos atendimentos realizados por mim, para a pesquisa dessa dissertação.

Reverendo as pastas e os registros, lembrei das descrições que eu fazia no meu caderno pessoal. Me dei conta de que naquele momento eu estava muito mais próxima de uma escrita etnográfica do que quando iniciei o mestrado. Eu só consegui me desprender das amarras de uma escrita mais formal e academicista quando solicitei a prorrogação da defesa dessa dissertação, após um longo período de reclusão no qual minha única função como mulher, foi ser mãe. Embora o puerpério tenha contribuído para me transportar para um campo mais sensível da escrita, apesar de apresentar alguns tropeços no decorrer desse caminho, penso ser importante pontuar uma tímida guinada etnográfica também pelo fato de que o tempo estipulado para um mestrado, para quem não possui bolsa de estudos e tem outro emprego além de ser mãe, é pouco. Assim, a longa pausa nos estudos a partir da “licença maternidade”, juntamente com os constantes questionamentos de meu orientador e trocas com colegas, me favoreceram a fim de repensar profundamente a minha escrita.

Para Marilyn Strathern (2014), o momento etnográfico é um efeito do envolvimento dos campos da observação e da análise (escrita). Segundo a autora:

O momento etnográfico é uma relação, assim como um signo linguístico pode ser pensado como uma relação (ao juntar significante e significado). Poderíamos dizer que o momento etnográfico funciona como uma relação que junta o que é entendido (que é analisado no momento da observação) à necessidade de entender (o que é observado no momento da análise). (...) Todo momento etnográfico, que é um momento de conhecimento ou de discernimento, denota uma relação entre a imersão e o movimento. (STRATHERN, 2014, p.350)

E foi durante a escrita que repensei sobre a abertura do campo de pesquisa, os diferentes modos de inserção e relações com meus interlocutores. Segundo Gupta e Ferguson (1997), relidos por Machado (2019), para fazer etnografia é preciso se atentar para os dois tipos diferentes de escrita: as notas de campo, realizadas no momento em que se está em campo; e a prática reflexiva da escrita feita “em casa” (MACHADO, 2019, p.346). No meu caso, eu não tive propriamente anotações feitas em campo. Aquele caderno espiral, o qual eu usava como um “caderno de campo” sem me dar conta, foi perdido nas inúmeras mudanças que fiz no decorrer desses anos. Quando voltei a campo para a pesquisa da dissertação, consegui reaver os registros de atendimentos através dos prontuários do próprio SMSE-MA/ZN, que me autorizou o acesso como colocado acima. Lendo-os pude ativar parte da minha memória e algumas cenas, sentimentos, conversas. Algumas memórias que não gostaria de lembrar e que me fazem pensar o quão difícil era e é o trabalho em um SMSE.

Na ocasião, como técnica não havia pretensão em estudar Antropologia e muito menos de escrever uma etnografia sobre jovens em conflito com a lei e a escola. Ocorreu que, o curto bate-papo que tive com os meninos que topavam conversar comigo no SMSE-MA/ZN em 2017 - portanto eu estava na fase da pesquisa de campo - , lançou luz sobre todo um material (imaterial-memória) que eu já possuía. Recorri então às experiências e trocas que tive com os jovens e às histórias que eu acompanhei e que me foram compartilhadas nas outras fases e tempos dessa etnografia a partir da minha memória.

Machado (2019) fala sobre a possibilidade de construir uma etnografia a partir da memória sobre algo que aconteceu ou uma série de acontecimentos experienciados, isto é, depois do fato, uma antropologia *ex post facto* (MACHADO, 2020). Toledo (2019) ressalta ainda que:

(...) etnografia não coincide necessariamente com pesquisa de campo, ou que a pesquisa não necessariamente é fruto incondicional da co-presença entre sujeitos e sujeitos investigados onde todos estariam aprisionados pela retórica do 'presente-etnográfico'. (TOLEDO, 2019, p.269).

Nesse sentido, eu construí uma etnografia a partir dos rastros de minha memória, dos registros de atendimento que eu fazia no SMSE-MA/ZN e de algumas sorrateiras anotações que eu fiz durante as oficinas de Alfabetização e Letramento que eu ministrei nos SMSE-MA/ZS e ZL. Os registros escritos e de minha memória foram organizados para a reconstituição do meu campo, que, conseqüentemente, me levaram ao encontro da noção de *memória outra* de Toledo (2019):

Anotações, cadernos de campo, gravações de depoimentos, conversas informais, entrevistas são todos descritores reificantes que tentam estabilizar o conteúdo vivido de nossas incursões a campo e, obviamente, se fazem necessários, mas qualquer experiência em campo minimamente entusiasmada parece produzir sempre algo mais, um excedente capturado pela noção de *memória outra* que, (...) Em outros termos, permitiria reajustar a própria pessoa do etnógrafo e reposicioná-lo no contexto etnográfico, reindexando acontecimentos passados, distantes ou muito laterais em motes reconvertidos em dados, digamos, desorganizados pelo encontro com os "outros" na memória. (p.258-259)

Os registros materiais do SMSE-MA/ZN, bem como a organização das poucas anotações que eu fiz enquanto educadora, possibilitaram um resgate de minha memória dando suporte para uma reindexação e reconstrução de cenas e situações e conversas passadas. Os relatos e descrições materiais e imateriais-memória selecionadas para auxiliar na reflexão sobre a reinserção escolar foram escolhidas segundo o que cada campo me possibilitou diante das diferentes posições que eu ocupei e da forma que me inseri em cada um dos campos. Considerei relevante para tanto, uma noção espaço-temporal que me acompanhou durante o processo de escrita.

As idas e vindas ao campo foram marcadas por movimentos diários mas também por espaços de tempo mais longos entre uma atuação e outra. Entre o primeiro e o segundo tempo - entre o tempo que atuei como técnica e educadora, portanto -, tive um intervalo de aproximadamente dois anos. Do segundo tempo (educadora) ao terceiro tempo (pesquisadora), mais ou menos um ano. Nesse espaço-tempo, a perspectiva de pesquisadora sobre uma Antropologia simétrica, ou de suas relações de poder e

alteridade ou ainda, uma busca pela coetanidade (FABIAN, 2013), conduziu a um movimento de inflexão para com as diferentes atuações e relações estabelecidas com os interlocutores em direção a um esforço para uma reflexão crítica no tempo presente do passado.

A comunicação com meus interlocutores no papel de técnica de medida, por exemplo, apesar de tentar quase sempre - e ao máximo - deixá-los tranquilos, era mais informativa e de cobrança para com as obrigações da MSE. Havia momentos de descontração e até brincadeiras mas tanto os meninos como eu sabíamos o porquê de estarmos ali. E isso parecia condicionar tudo. No entanto, o acesso a inúmeros documentos e processos judiciais, além do contato com as famílias e visitas às respectivas moradias, me proporcionaram dados que eu não consegui alcançar nos outros dois campos.

Na função de educadora das oficinas de Alfabetização e Letramento, vislumbrei a possibilidade de criação de vínculos maiores. A experiência prévia como educadora em projetos anteriores contribuiu para que eu pudesse trabalhar de forma a estabelecer uma relação livre da tensão que gerava para mim a função de técnica, ao passo que os jovens também me tratavam com menos desconfiança se comparado à condição de técnica ou quando me apresentava como pesquisadora.

Essa relação me faz lembrar uma questão levantada por Karina Biondi (2009) quando revela sua posição privilegiada na inserção em campo e na aproximação com seus interlocutores na condição de “mulher de preso”:

“No *mundão*, posso me aproximar de pessoas que compartilham da minha *caminhada* (parentes de preso), bem como de ex-detentos ou de quem vive em regiões sob influência do *Partido*, estabelecendo com estes interlocutores conversas sobre o PCC ou sobre relações que o cercam e constituem, sem que haja a desconfiança de que eu possa incriminar ou discriminar quem está se manifestando. Isto fica mais nítido quando, em ambientes externos à prisão, seja junto a ex-presidiários, familiares de presos ou junto a moradores de periferia, revelo minha condição de ‘mulher de preso’, passo a ser tratada com maior proximidade e menor desconfiança do que quando me apresento como ‘pesquisadora’.” (BIONDI, 2009, p. 32)

Assim, as oficinas proporcionaram uma troca mais rica e intensa, através das quais pude conhecer de perto algumas das dificuldades relacionadas à reinserção escolar e às trajetórias escolares de cada um.

Finalmente quando retorno a campo como pesquisadora, a relação estabelecida é mais ou menos parecida com aquela de técnica de medida. No entanto foi mais difícil furar o bloqueio estando como pesquisadora do que como técnica. Acreditava que retornar a um território aparentemente já conhecido ao menos como cotidiano de trabalho, facilitaria minha reinserção formal como pesquisadora, mas as coisas não se deram exatamente dessa maneira. A frequência com que eu me encontrei com meus interlocutores não foi a mesma com os assistidos por mim enquanto técnica e, portanto, não houve tempo para uma criação de vínculo, como será descrito mais à frente. Nos poucos encontros que me foram proporcionados, trabalhei em cima de um questionário previamente elaborado e com a autorização dos interlocutores pude gravar as conversas.

Durante a reconstituição de meu campo a partir da escrita, revelou-se as relações assimétricas e de poder existentes nas três atuações. A de técnica me aproxima das razões do estado e do aparato jurídico, pra não dizer policial. Como educadora, apesar de ter um espaço de cumplicidade no compartilhar de expectativas com os jovens e debate público mais crítico, eu assumi uma posição “institucional funcional”, dada a perspectiva pedagógica que visava a reinserção social como função do estado. Já a de pesquisadora, fui pega no meio do fluxo, digamos assim, e não consegui desenvolver uma relação mais fluída de interlocução. Contudo, procurei na condição de pesquisadora promover um distanciamento ou uma desacomodação das três posições, por assim dizer, revelando possibilidades de criticidade em relação a essas diferentes perspectivas e um esforço em alcançar o ponto de vista nativo.

Proponho nesse capítulo compartilhar o trilhar desses diferentes campos e perspectivas e suas reconstituições através dos registros materiais e imaterial-memória, que me levaram de encontro ao problema da reinserção escolar como ferramenta fundamental ao processo de uma medida socioeducativa. Colocando a escola e a educação, novamente, como uma instituição ou um momento da vida desconexo da trajetória e realidade de vários dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Além disso, considero potente evidenciar os conflitos na constituição de um campo e o impulso a uma possível guinada à escrita etnográfica que as descrições que se seguirão propuseram a mim enquanto pesquisadora.

Assim, a organização do capítulo segue uma direção não temporal, mas a partir dos rastros de minha memória mais recente com o apoio de materiais físicos. Trabalho inicialmente com a descrição da inserção em campo que fiz como pesquisadora, entre os anos de 2017-2018, a partir da descrição da gravação da entrevista (bate-papo) que fiz com os meninos; depois resgato o registro do primeiro atendimento que fiz na condição de técnica de MSE-MA, função que exerci entre os anos de 2013-2014 e, por último, organizei algumas das anotações de conversas ocorridas durante as oficinas que ministrei nos anos de 2016-2017, com as quais eu tenho uma maior familiaridade exatamente por estar na posição de educadora. Embora não tenha os registros de todas as oficinas ministradas, selecionei algumas das atividades que guardei em minha memória e em meus registros escritos cujo recorte se dá aos termos da reinserção escolar.

1.1 – A Pesquisadora

Ano de 2017. Estava a caminho do SMSE-MA/ZN para a pesquisa de campo a fim de entrevistar os jovens que se encontravam no fluxo de retorno à educação formal ou que já estavam reinseridos. Escolho iniciar por aqui, pois é nesse momento em que eu me **reinsiro** também no campo e sinto dificuldades que não pensei que teria depois de já ter trabalhado como técnica e como educadora.

Naquele ônibus eu revi inúmeras vezes o questionário que me serviria como base para a conversa que eu teria com cada um dos jovens. Enquanto olhava pela janela uma das avenidas principais que dá acesso ao bairro, uma certa insegurança tomava conta de meus pensamentos.

Desço do ônibus e pelo caminho, vou recordando o tempo em que para chegar ao trabalho demorava duas horas, tanto para ir como para voltar. Chego, finalmente. Cumprimento todos e todas. Alguns funcionários eu conhecia da época em que trabalhei como técnica, outros eu conheci quando fui conversar sobre minha pesquisa meses atrás. Aguardo os meninos chegarem. Atrasam. Lembro serem normais os atrasos, por isso me acalmo um pouco. Volto a ficar apreensiva pensando ainda na

possibilidade de não comparecerem. Aguardo, mas nenhum dos meninos agendados para aquele dia comparecem.

A partir desse episódio e conhecendo a dinâmica dos jovens no SMSE-MA, combinei com os técnicos que eu voltaria em um dia de oficina de cabeleireiro, onde era certo que quase todos eles estariam presentes. De fato, foi o que aconteceu. Esperei a oficina acabar e logo os técnicos de cada um dos meninos os direcionaram para a sala onde tentaríamos conversar. Como o tempo era curto²⁰, perguntei se todos concordavam de termos aquela primeira conversa em grupo onde cada um faria uma breve apresentação e eu falaria um pouco do meu projeto de pesquisa, todos concordaram. Sabendo que eles ficam ansiosos para irem embora cumpridas suas obrigações no SMSE, me apressei nos primeiros informes.

Expliquei sobre a pesquisa e falei um pouco sobre mim. Ficaram curiosos sobre a profissão de antropóloga, mas me chamavam de professora.

Eram 4 garotos, entre 16 e 18 anos. Fabiano (17 anos), Igor (16 anos), Mateus (18 anos) e Roberto (16 anos). Com exceção do Fabiano²¹, todos os outros pararam de estudar no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Estamos falando então de mais ou menos 7 anos de defasagem escolar.

Nossa conversa durou aproximadamente uma hora. Como disse, o tempo era curto, o serviço fecharia às 17hs. No início eu estava um pouco presa no questionário e percebi que se seguisse me retiraria, então resolvi abandoná-lo e deixei fluir, costurando os pontos que me interessavam durante a conversa, que foi toda gravada com consentimento prévio.

Igor estava há um mês na LA. Parou de estudar havia cinco anos (no 5º ano) e disse que não havia se matriculado na escola, mas que ia “tentar fazer isso logo”. Disse não se preocupar com a reinserção escolar pois apesar de achar as aulas chatas, havia a parte legal que era encontrar os amigos e “as minas”: “Não vejo nada demais voltar pra escola, acho normal. Tem as partes chatas, mas tem as boas também. Tem várias minas”. Igor relata saber ler, mas tem dificuldades para escrever pois ficou muito tempo sem estudar, além de não utilizar a escrita no seu dia a dia. Carregava um celular,

²⁰ A oficina termina às 16hs e o SMSE/MA fecha às 17hs.

²¹ Fabiano ia embora junto com um dos meninos, e quis participar da conversa em vez de ficar esperando o amigo sair. Foi o que mais falou durante toda a conversa que tivemos.

então perguntei como ele fazia para se comunicar, ele disse usar o dispositivo de áudio já que as dificuldades na escrita eram compensadas com esse recurso mais fácil e rápido também²².

Em seguida, começo a conversar com Mateus, que disse estar um ano e meio na medida de LA. Nessa hora os meninos zoaram com ele e deram risada dizendo que ele estava há quase dois anos cumprindo LA. Ficou internado por 8 meses na Fundação CASA e lá exerceu a função de faxina²³: “peguei 157 (roubo), furto de moto e celular. Ah e teve a caixa de morango com bebida também”. Contou ter parado de estudar no 4º ano, mas que já estava matriculado na EJA²⁴ de uma escola da região havia sete meses: “vou de vez em quando, se não passar a gente monta alguma coisa pra viver a vida né?”. Ao perguntar se ele sabia ler e escrever, Mateus responde: “Lê a gente lê, escrever é o problema”.

Direciono meu olhar a Roberto e pergunto se ele já estava matriculado em alguma escola e se não, se tinha interesse em voltar a estudar. Disse que estava matriculado no 6º ano da EJA. Perguntei o que estava achando de voltar à escola: “Ah eu encarei de boa voltar pra escola. Eu precisava mesmo porque não sei ler direito e nem escrever. Escrever até sei, mas ler não”. Considerava saber escrever o que copiava da lousa, mas completou dizendo que não conseguia ler o que ele mesmo copiava. No entanto, fazia reforço na própria escola: “a professora, quando é 4ª feira, chama na salinha e vai ajudando lá a juntar as letras, vai ajudando a gente”.

Ele contou que sua trajetória escolar foi marcada por muita “bagunça” em sala de aula e que, por esse motivo, foi expulso muitas vezes. Sua mãe arrumava vaga em outra escola e ele “causava” novamente. Tinha 12 anos quando parou de estudar. Foi pego por roubo. Na época, estava cumprindo a medida de LA havia dois meses.

²² Sobre a comunicação via celular/ whatsapp, a maioria dos jovens com os quais conversei a respeito, disse que se comunicava por áudios e, quando não havia ainda essa possibilidade, pedia para outra pessoa escrever.

²³ Faxina é um termo utilizado pelo PCC (Primeiro Comando da Capital) para designar a pessoa que possui a função de organização e administração interna nos centros de detenção e nas unidades de internação *dominadas*. Para maiores informações ver em Karina Biondi “Junto e Misturado. Uma etnografia do PCC”. São Paulo, Terceiro Nome, 2010 e Fábio Mallart “Cadeias Dominadas. A Fundação Casa, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos”. São Paulo. Terceiro Nome, 2014.

²⁴ Educação para Jovens e Adultos

Sigo a conversa para Fabiano, que estava ao lado de Roberto. Pergunto a ele quanto tempo de LA ele já tinha cumprido. Fabiano contou que ficou 1 ano e 8 meses internado na Fundação CASA por roubo e tráfico e que estava cumprindo LA já fazia um ano. Fabiano não entrava no perfil da pesquisa pois não apresentava um quadro de distorção idade-série, visto que tinha 17 anos e havia parado de estudar no Ensino médio (1º ano), no entanto, era um contraponto interessante aos demais.

Quando perguntei sobre a escola, respondeu: “quis voltar pra escola, nem foi tanto pela exigência da medida. Saí da Fundação com foco em mudar”. Ele havia realizado a matrícula naquele ano, mas teve muitas faltas e acabou perdendo a vaga. Relata que já pensava em voltar para escola ainda na Fundação: “Você sai pro mundão²⁵ e pensa, vou ficar tranquilo. Todo mundo pensa assim lá dentro. Quando sai vê que o banguio é loko...”. Perguntei se a rua teve uma influência maior do que a escola e ele responde: “lógico, porque a escola tá chata de ir”. Indago sobre seu passado escolar, quando era mais novo o que achava da escola. Ele responde: “Antes era mais suave, nois era de menor, não tinha maldade. Os amigos era da escola. Eu gostava de ir pra escola e encontrar os amigos. Agora os amigos estão na rua”²⁶.

Depois desse dia não consegui mais encontrá-los. Fui algumas vezes no dia e hora marcados, que eram os mesmos dos atendimentos com os respectivos técnicos. Mas eles não compareceram. Isso foi em novembro de 2017.

No final de janeiro de 2018 consegui me encontrar com Igor. Conversamos um pouco. Fiz uma série de perguntas seguindo um questionário no qual eu pretendia, naquele segundo momento saber mais sobre questões como família, moradia, renda familiar etc. Obtive respostas breves e não muito diferentes das histórias de vida dos jovens em cumprimento de MSE-MA com os quais eu tive a oportunidade de conversar durante os anos de 2013-2014 e depois entre 2016-2018. Histórias que narram o abandono escolar por volta dos 12 anos e logo depois ser encaminhado para uma medida de internação pela primeira vez²⁷; ser reincidente; famílias que dependem de

²⁵ Significa quando há a extinção da medida de internação e a volta para a casa.

²⁶ No Segundo capítulo abordarei a relação entre o LA e a rua.

²⁷ Gabriel Feltran descreve esse processo de maneira minuciosa em *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*, Tese de doutorado, UNICAMP, 2008. Segundo o autor: “(...) compreende-se porque as instituições penais e sócio educativas agravam a

programas como o Bolsa Família para sobreviver; morar junto com familiares ou em barracos dentro de terrenos ocupados; não gostar de estudar mas voltar à escola por causa da medida; não ter pai ou morar só com a mãe ou avó. Esses são alguns dos relatos presentes em muitas narrativas.

É oportuno considerar as observações de Feltran (2008) que analisa o ingresso de alguns jovens pela primeira vez no “mundo do crime” como sendo o momento em que se estabelecem novas mediações entre o indivíduo e a sociedade, ou seja acrescentando novos fluxos e novas fronteiras com o “mundo social”, portanto antes de pensar que existe um afastamento do mundo parece haver mesmo um excesso e não falta de relações que reavaliarão tanto a presença deles na esfera doméstica quanto pública. O autor também constata que mesmo entre famílias de perfis distintos, os adolescentes percorrem trajetórias regulares de envolvimento com o “mundo do crime”:

Depois de percorridas estas histórias, nos capítulos anteriores, é muito mais claro o argumento de que a experiência coletiva que se apresenta aos adolescentes das periferias, muito marcada pela violência, não é alheia a muitas outras dimensões do mundo social, em transformação, das periferias urbanas. Muito ao contrário, sob o pano de fundo destas histórias emerge o argumento de vínculo entre o ‘mundo do crime’ e outras dimensões do mundo social. (FELTRAN, 2008, p.174)

Isso quer dizer que, embora semelhantes, essas histórias não podem ser consideradas o retrato ou a representação de uma juventude periférica que possui em comum a experiência da MSE e a reinserção escolar. Existem trajetórias regulares sim, mas em cada uma delas há particularidades. Como não consegui seguir em frente nesse tempo com os meninos, como já ressaltado acima, busquei essas particularidades através das duas outras inserções em campo a seguir.

1.2 – A Técnica

Volto para onde tudo começou: ano de 2013, quando iniciei o trabalho no SMSE-MA/ZN. As técnicas e a gerência me explicaram como funcionava o serviço, quais os

sensação de desvinculação social, reforçam a referência do crime (...) O mergulho monotemático no crime aparece, justamente, quando o Estado resolve atendê-lo” (p.97).

procedimentos, documentos a serem elaborados e preenchidos, me estimulavam a acompanhar alguns atendimentos realizados com os jovens em visitas à comunidade e domicílios. Tratava-se de uma capacitação para o trabalho. Dalí há pouco tempo já estaria apta para assumir meu cargo substituindo outra técnica. Neófitas, nos primeiros atendimentos lembro de ter ficado um pouco nervosa e insegura, mas consegui desenvolver conversas mais leves a fim de conhecer os jovens que estavam iniciando ou reiniciando uma MSE.

Foi a partir dessa experiência que percebi a dificuldade da reinserção escolar, tanto por parte da relutância dos meninos quanto por parte do papel das escolas. São poucos os jovens que saem da Fundação CASA com a matrícula realizada ou pelo menos com um encaminhamento para tal. A maioria chega no SMSE-MA e se aborrece quando ouve a palavra Escola. A partir desse momento, inicia-se um processo demorado com ligações e visitas às escolas, comunicações com a diretoria de ensino da região, informes ao judiciário, contatos com as famílias e longas conversas com os jovens no intuito de conseguir uma vaga ou de acordar uma matrícula por conta de desistências anteriores.

Logo na primeira conversa com o jovem e o responsável na chamada Interpretação de Medida²⁸ (IM), o retorno aos estudos é assunto delicado. Alguns só ouvem e ficam quietos, podendo questionar ou reclamar posteriormente em outro atendimento, outros reagem revoltados já de imediato. Na hora de assinar o documento de ciência quanto aos direitos e deveres para com a medida, muitos assinam só com o primeiro nome, quem tem RG, usa-o como auxílio. Esse é o primeiro momento, a brecha, onde é possível observar se o jovem tem alguma familiaridade com a escrita.

Durante a medida posso dizer que a maioria se matricula, mas por um motivo ou por outro, deixa de frequentar as aulas. Em verdade, são poucos os que conseguem concluir a medida no tempo mínimo²⁹ estipulado através da comprovação da matrícula e frequência apresentadas ao judiciário.

²⁸ Interpretação da Medida é o nome que se dá ao primeiro atendimento, chamado também de acolhimento pelos serviços da assistência social. É através dessa I.M que será gerado o relatório inicial/ Plano Individual de Atendimento (PIA) apontando o estudo de cada caso.

²⁹ O tempo mínimo para a MSE de LA é de seis meses, para a PSC é inferior a seis meses.

O primeiro adolescente que *acolhi*³⁰ na I.M foi Alexandre. Ele veio com o pai, o responsável. Alexandre tinha 15 anos, morava em bairro periférico da zona norte. Ficou internado em uma Fundação CASA por 18 dias até ser encaminhado para o SMSE-MA mais próximo de onde residia para cumprimento de medida de LA. Os pais estavam separados e assim morava com o pai, um irmão mais novo (que também cumpria MSE-MA no mesmo serviço) e uma irmã mais velha. O pai trabalhava como serralheiro, mas estava afastado por motivo de acidente de trabalho, recebendo do INSS um valor de R\$ 573,00. A irmã ajudava na casa com seu trabalho de auxiliar de transporte escolar, recebendo aproximadamente R\$ 600,00³¹.

Alexandre cursava o 1º ano do Ensino Médio quando foi apreendido e encaminhado para internação na Fundação CASA³². Por excesso de faltas perdeu a vaga, de modo que seu pai já estava cuidando para cadastrá-lo novamente no sistema. No começo do ano de 2014 conseguiram a vaga em uma escola da região.

Além de grupos mensais que a equipe do SMSE-MA realizava a fim de pontuar questões relevantes à juventude, ou seja, rodas de conversa ou palestras, em alguns atendimentos individuais tentávamos trabalhar dificuldades particulares que os jovens apresentavam, fosse no campo profissional (no caso de entrevista de emprego ou entrega de currículo) ou escolar, como dificuldades no desempenho escolar com alguma matéria específica ou entraves de leitura e escrita. Assim era com Alexandre. Se não houvesse pendências relativas à documentação ou algum encaminhamento, praticávamos exercícios de leitura e interpretação de texto durante os atendimentos semanais.

Apesar de Alexandre estar no 1º ano do Ensino Médio, ele lia pausadamente os textos propostos, apresentando dificuldades na leitura de muitas palavras e quase sempre não sabia explicar seu entendimento sobre o que estava lendo. Inicialmente mantinha boa frequência às aulas na escola, pouco faltava. No meio do ano apresentou

³⁰ Termo utilizado em toda rede da assistência social que designa o primeiro atendimento realizado.

³¹ Nesses casos, os técnicos também são responsáveis por encaminharem a família para um programa de transferência de renda.

³² Segundo os artigos 103 e 104 do ECA, os menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis e o crime ou contravenção penal, considerados como ato infracional. Isso quer dizer que não se usa a palavra *preso* ou *crime*, por exemplo, quando se tratar de jovens em conflito com a lei.

um quadro diferente no SMSE-MA e na escola. Da mesma forma, seu pai deixou de frequentar as reuniões e de atender os telefonemas, apesar de Alexandre dizer que o número de telefone continuava o mesmo. Sendo assim, tentamos realizar uma visita domiciliar. Foi nos permitido conversar com o pai somente em frente à casa. Nos pareceu claro que ele não queria que entrássemos.

A partir desse momento o acompanhamento desse jovem pelo SMSE-MA se tornou bastante dificultoso. Quando questionado a respeito de seu entendimento sobre a função da MSE, ele respondia “não sei, só quero assinar a LA” (sic)³³.

Da mesma forma, sua resposta para a reinserção escolar não era muito diferente. Apesar de afirmar que voltaria a frequentar satisfatoriamente as aulas na escola em um dos últimos atendimentos, ele nunca mais apareceu. Foi considerado desistente e perdeu novamente a vaga. Depois de uma longa conversa a fim de conscientizá-lo sobre a importância da reinserção escolar para a conclusão da MSE, obtivemos a mesma resposta: “essa parada não é comigo, eu só quero assinar a LA” (sic).

O que se observa, é que Alexandre era bastante resistente em voltar à escola e, apesar de nunca ter verbalizado concretamente o motivo percebi que ele se enquadrava no imenso grupo de alfabetizados funcionais. Ao dizer que “essa parada não é comigo”, possibilita um entendimento de que a escola não era para ele. Ele não “cabia” na instituição escola ou a escola não representava sua realidade. A medida, por sua vez, se tratava apenas de comparecer aos atendimentos, para ele o importante era “assinar a LA”.

Pretendi evidenciar através do relatório de Alexandre, o primeiro encontro com a problemática da reinserção escolar dentro do campo de medidas socioeducativas em meio aberto no tempo em que atuei como técnica de medida. Ele foi o primeiro jovem que atendi e que me apresentou aos futuros e recorrentes conflitos que eu enfrentaria atuando nesse campo.

Como será possível observar, no segundo capítulo sobre a Reinserção Escolar, descreverei relatos de conflito com a escola tentando aprofundar na questão das

³³ É muito comum ouvir o termo “assinar a LA”. Esse termo remete ao tempo em que não havia os SMSE-MA e significa passar por um dos serviços (FEBEM na época) para assinar presença mas sem haver, necessariamente, atendimento e o acompanhamento da medida.

diferentes trajetórias e sobre os diferentes modos pelos quais esses jovens experienciam a prática da reinserção.

1.3 – A Educadora

Passou-se um ano, mais ou menos, até que eu resolvi focar na elaboração de um projeto de oficina de alfabetização e letramento direcionado especialmente para os SMSE-MA. Depois de enviar o projeto para alguns SMSE-MA, rapidamente fui chamada. Percebi que a demanda era realmente grande, mas maior ainda seria o desafio de dar continuidade às oficinas.

A primeira vez que tive contato com uma oficina dessas foi trabalhando no SMSE-MA/ZN. Em um determinado momento a gerente do SMSE contratou uma educadora muito conhecida na região da zona norte para a oficina de alfabetização que se chamaria “Letra é Treta”. A problemática da alfabetização entre os jovens que atendíamos era notada por todos e todas as técnicas e de certa maneira, alguns de nós já trabalhavam com a questão da leitura e escrita durante os atendimentos individuais e semanais. No entanto, a oficina poderia embasar o argumento e discurso que usávamos nos relatórios para o judiciário, de que a questão da reinserção escolar possuía uma imensidão de obstáculos e representava questões muito mais profundas do que o simples fato de se matricular e comparecer às aulas. Muitos dos jovens não conseguiam acompanhar as aulas pela defasagem no processo de alfabetização anterior, além de não se sentirem contemplados também pela forma como as aulas eram ministradas. A oficina de alfabetização, no entanto, proporcionava momentos lúdicos e reflexivos. Percebemos que muitos dos jovens saíam satisfeitos e convencidos de que não se tratava de uma aula de português ou outra como as que lhes eram apresentadas na escola de ensino formal. A adesão foi pequena, mas os que frequentavam se mostravam interessados em participar.

Da mesma maneira, essa observação era recorrente, arrisco a dizer, em todos os SMSE-MA, de modo que um grupo de articulação sobre alfabetização foi formado entre técnicos e técnicas de SMSE-MA de várias regiões do município de São Paulo. Esse grupo realizava encontros periodicamente e discutia sobre essa problemática. Ocorreu

que a possibilidade de uma oficina de alfabetização poderia ser uma opção para os SMSE-MA, e a divulgação de educadores que trabalhavam com essa atividade circulava nas reuniões entre os participantes.

Passei por alguns SMSE-MA como educadora da Oficina de Alfabetização e Letramento, mas os relatos aqui descritos serão da experiência como educadora que tive em dois SMSE-MA, um localizado no extremo da zona leste e outro no extremo da zona sul, identificados então como SMSE-MA/ZL e ZS, respectivamente.

Depois de algum tempo, a oficina passou a se chamar Oficina de Produção de Conhecimento pois, o fato de ter palavras como *letras* e *alfabetização* causa certa resistência e repúdio do ponto de vista dos jovens, já que remetiam à ideia mais formal e estigmatizadora tão presentes por toda a rede de ensino que os assistiam.

Nas oficinas, as respostas corporais e a disposição iniciais eram diferentes das que eu recebia na posição de técnica de medida. É claro que quando os técnicos e técnicas apresentavam essas oficinas como uma alternativa dentre outras que poderiam constar no SMSE-MA, essa não era, de longe, a mais preferível ou primeira opção. Como já disse, a dificuldade primeira se dava nas palavras alfabetização e letramento, que remetem mais diretamente aos regimes escolares. Sabendo disso, eu agendava um dia para me apresentar e explicar sobre a oficina aos jovens. A ideia era ressignificar o processo de aprendizagem para que eles encontrassem um sentido mais tangível em conhecer, em ler e escrever. Além disso, em alguns casos, era possível a conclusão da medida através do discurso de que, apesar de o jovem não conseguir até aquele momento se reinserir na escola formal principalmente pelo fato de apresentar dificuldades no processo de alfabetização e conseqüentemente de acompanhar as aulas, ele frequentava a oficina que, dentre outros fatores, auxiliaria nesse processo de reinserção escolar. O fato é que o uso desse discurso influenciava também na participação dos jovens na oficina bem como no encerramento da medida por parte do judiciário.

É claro que por ocuparmos o espaço dentro do SMSE-MA, a sensação de cobrança e vigília pairava, mas não afetava de modo a criar algum tipo de bloqueio em uma relação de “parceria” já estabelecida com a maioria dos frequentadores das oficinas. Na tentativa de facilitar uma apresentação, me classifiquei como socióloga ou

antropóloga, explicando o que cada uma dessas profissões fazia. Mas ao fim, eu era mesmo professora. Pude observar que ser “professora” de uma oficina era diferente de ser uma professora da instituição escolar formal, pois agora nessa outra condição eles estabeleceram uma relação mais aberta comigo e mais livres das amarras da MSE.

Não digo que fora sempre assim. A criação de vínculos e a construção de uma relação substancial e de respeito era uma preocupação não só de início da oficina, mas permanecia por toda a sua duração. Questões externas e até mesmo internas, influenciavam no modo como a oficina fluiria em determinado dia e SMSE. Se alguém trazia problemas de casa ou da rua, o tema que eu tinha preparado para aquele dia já saía de cena e a oficina se tornava uma roda de conversa a fim de abordar aquele assunto. Se havia acontecido algum evento na comunidade no final de semana anterior, por exemplo, de lazer como um baile funk ou algum tipo de intervenção policial na qual a comunidade tinha sido afetada, e se fosse um assunto de relevância para todos, ali se tornaria o espaço para tal discussão. Se entrava uma pessoa nova na oficina, o fluxo poderia ser ou não alterado em algum momento ou por todo o tempo da oficina.

Diferente da minha atuação como técnica, não obtive acesso aos dados específicos como moradia, nível de alfabetização dos responsáveis e suas profissões etc. Apesar de serem informações relevantes, aqueles momentos tinham um outro propósito que não de uma análise mais circunstanciada ou “sociológica” sobre as condições de vida que amparavam aqueles jovens. Retomaria essa experiência a chamando de etnografia.

O tempo de duração da oficina era de duas horas e os trabalhos eram direcionados à alfabetização e letramento através de atividades lúdicas e rodas de conversa. Existiam momentos de escrita e leitura, mas dependia muito da disposição dos frequentadores de cada encontro, cujas características passavam pela falta de frequência, de assiduidade, e a rotatividade. Inconstância na frequência dos inscritos da oficina e alta rotatividade de jovens na própria MSE são características recorrentes encontradas em todos os SMSE-MA. Isso quer dizer que eu planejava as oficinas mas contava sempre com um segundo plano, ou ainda (e sempre) com a improvisação. Além disso, a infraestrutura e materiais eram parcos. Para grande parte das atividades elaboradas, como a criação de jogos ou exibição de vídeos, os materiais eram

providenciados por mim. Nada muito distante da rotina de muitos professores da rede pública de ensino formal.

Para se chegar em ambos os SMSE-MA eu demorava em média 2hs30min para ir e voltar, perfazendo um itinerário que associava um ônibus, metrô, trem e mais outro ônibus. Levava sempre comigo os materiais que tinha separado para determinada oficina além de dicionário, notebook e caixas de som portáteis.

1.3.1 – No SMSE-MA/ZL

Ali encontrava, desde o início, frequência assídua, o que revelava uma turma mais agitada também, em sentido positivo. Conversavam e participavam bastante. A maioria lia e escrevia bem. Alguns erros na ortografia, uso errôneo de pontuações ou dificuldade com alguma palavra na leitura. Dicionário sempre em mãos, resolvíamos na hora essas e algumas dúvidas.

Percebi durante o período de um ano em que atuei por lá que os jovens que frequentavam a oficina não estavam todos realmente por escolha, mas sim como (e mais uma) imposição; seja por parte do e da técnica que o atendiam ou seja porque pensavam que ao participarem dessas oficinas abreviariam o processo de extinção da medida que estavam submetidos. Como já pontuado anteriormente, essa era também uma estratégia de convencimento que se agregava aos meus discursos usados na hora de apresentar a oficina, e de certo, os técnicos e gerentes dos serviços também o utilizavam para melhorar a aceitação dos jovens diante das medidas.

Dia 17 de março de 2016. Comecei a primeira oficina com um jogo de cartas que eu mesma havia confeccionado, parecido com um jogo de memória, onde uma carta possuía uma palavra e sua correspondente a definição. Joguei junto com eles acompanhando a desenvoltura de cada um e por vezes lendo a palavra ou explicando seu significado. Dicionário sempre em mãos. Para muitos, esse livro era novidade, pois nunca o tinham manipulado. Entre zoeiras³⁴, conversas paralelas e risadas vamos seguindo e, durante o jogo, desvendando palavras que fazem mais sentido a eles e que

³⁴ Essa expressão, é trabalhada na tese de Alexandre B. Pereira “A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo”, 2010.

aparecem bastante em seus cotidianos, dentre elas algumas como polícia, drogas, dinheiro, crime, deus, dignidade, escola, voz, amor, mãe, liberdade e justiça.

Perguntei se já tinham ouvido as palavras Reinserção, Exclusão, Inclusão ou Ressocialização, que também estão no jogo. Disseram que não. Tento fazer com que se lembrem da primeira vez que vieram ao SMSE-MA conversar com a ou o técnico responsável, sobre os documentos que eles assinaram e sobre o que conversaram. Em vão. Me proponho, assim, a ler um trecho do ECA que escolhi no improviso. Nenhum sabia do conteúdo do ECA, só ouviam falar a respeito, mas nunca tinham visto e muito menos lido. Através da leitura apresento as palavras questionadas acima e proponho pensar sobre seus significados.

Wellington, 17 anos, era um dos jovens que acompanhou a oficina do início até o fim. Traçava uma trajetória de expulsão de algumas escolas e resolveu abandonar os estudos. Na época cursava o 9º ano na EJA. Se detinha na escrita de frases soltas e simples, mas possuía dificuldades para elaborar textos. Inteligente e comunicativo falou sobre seu entendimento a respeito da palavra exclusão: “quando a gente está na febre a gente está excluído da sociedade, por exemplo”. Alguns discordaram, como Diogo, que dizia preferir estar na Fundação CASA: “La pelo menos todo mundo tem tudo igual”. Outro jovem, Isaac, interveio: “É, ninguém tem nada, então tá todo mundo igual”. A situação do debate fez com que todos rissem e começassem a conversar sobre qual unidade um e outro havia ficado internado. Deixo-os conversarem um pouco e fiquei ouvindo algumas histórias.

Durante essa etnografia, ouvi algumas vezes os meninos chamarem Fundação CASA de FEBEM, dando a impressão que o acrônimo FEBEM ganha status de nome próprio associado às práticas transgressoras juvenis e se eleva no imaginário dos meninos como uma entidade. Fundação casa, por sua vez, tenta repatriar ou estender a noção de casa, emulando um regime de moralidades que a enfeixam como lugar de acolhimento e afeto. Fundação, na verdade, é quase um eufemismo que esconde uma memória que o Estado quer apagar sobre FEBEM, como poderá ser observado no terceiro capítulo.

Dia 24 de março de 2016: A proposta para um segundo dia da oficina costumava ser a elaboração de uma música ou poesia, utilizando para tal algumas das palavras

que eles mais se identificaram no jogo da oficina anterior ou qualquer outra que mobilizassem no momento para trabalhar. Antes de escreverem coloquei duas músicas para ouvirmos, um Rap e um Funk. Não me recordo qual música levei na ocasião e não encontrei em minhas anotações. Deixo um tempo para pensarem e escreverem, mas fiquei auxiliando com algumas palavras que pudessem rimar com as que eles estavam mobilizando. Novamente apresento o dicionário como uma alternativa para lembrarem e/ou conhecerem palavras que poderiam ajudar na atividade. Depois pedi para quem se sentisse à vontade ler o que escreveu. Entre risadas e alguma resistência, Isaac decidiu ler. A palavra escolhida por ele foi *revanche*, utilizada talvez como expressão da percepção de seu entorno:

Se eu tivesse uma chance
Pediria revanche
Aqui na periferia
Como em todo lugar
Existe alegria
E crime vulgar (Isaac, 2016)

Interessante observar que o objetivo da atividade foi alcançado, através da rima com palavras que ele conhecia ou passou a conhecer, representando a sua realidade e o seu lugar de fala. Apesar de no início uma resistência ser observada, eu percebia que trabalhando junto com eles e estando sempre disponível para incentivar e auxiliar, no fim as atividades pareciam prazerosas para todos. Havia sempre um ou outro que se negava a fazer, e tudo bem.

Dia 07 de abril de 2016: A proposta foi trabalhar com o bairro onde eles moravam e conseqüentemente, onde se encontrava o SMSE-MA, sua criação e desenvolvimento. Levei um documentário para eles assistirem e depois abrimos para uma roda de conversa. Perguntei o que eles melhorariam no lugar onde moravam. Algumas sugestões e demandas sabidamente mais lúdicas e que diziam respeito à sociabilidade apareceram de pronto, segundo eles, lojas, comércio e shopping ficam em primeiro lugar, seguido de transporte, escola e por fim, emprego.

Contaram que se tivessem mais lojas perto de onde moravam não precisariam pegar ônibus para a avenida próxima à estação de trem para comprar roupas, por exemplo, e que o shopping mais próximo situava-se em outro bairro mais distante, para

o qual era necessário pegar dois transportes, um ônibus e outro trem, ou mini vans que percorrem e compõem o sistema de locomoção dentro dos bairros.

Levantaram também a questão do trabalho, que da mesma forma que precisavam se locomover para alcançar alguns bens de consumo, tais como comprar roupas, faziam o mesmo à procura de empregos, pois os lugares mais procurados eram as mesmas lojas onde se davam o consumo. Outra estratégia que decorria da distância era mentir ou ocultar sobre onde moravam quando chamados para alguma entrevista de emprego fora das proximidades, dado o preconceito muito comum que recai sobre as periferias mais estigmatizadas da cidade. Um deles falou que as pessoas tinham medo de quem mora no bairro onde moram, o que Wellington completou: “Ah às vezes a gente pega uma conta de luz de alguém que mora em outro lugar né, tipo a tia, sei lá”.

Através dessa conversa os direcionei novamente às palavras Inclusão, Exclusão e Reinserção, trabalhadas em oficinas passadas. Pedi para refletirem sobre esse movimento de urbanização do bairro, suas características, suas melhorias e defasagens. Diziam que a situação havia melhorado muito, mas ainda sentiam as dificuldades citadas acima. Perguntei também se frequentavam algum centro. O mais citado era o que ficava perto do terminal de ônibus: “Dá pra ir andando daqui, é rapidinho”, disse um deles.

Através desses registros, algumas observações a serem feitas. Quando eu coloco as palavras reinserção, exclusão e ressocialização para serem pensadas ou interpretadas ou ainda reconhecidas, o fato de nunca terem visto ou ainda manuseado o ECA, revela uma das etapas de exclusão de seu próprio processo de ressocialização ou reinserção à sociedade proferida pela MSE-MA. Segundo o SINASE, é fundamental que o adolescente participe da construção do seu PIA (Plano Individual de Atendimento), do monitoramento e avaliação das ações socioeducativas (2006, p.47), mas isso não acontece.

Outro ponto que ressaltos são as duas interpretações sobre exclusão da sociedade que eles me trouxeram: para um, estar confinado em uma unidade de internação é estar excluído da sociedade provisoriamente. Para outro, o fato de ter ao seu redor pessoas em pé de igualdade, mesmo que seja em uma unidade de internação,

representa inclusão, ao passo que estar “no mundão” é a representação da exclusão, de uma sociedade desigual.

Por último, o acesso às lojas e comércios interessantes tanto para o consumo como para vagas de emprego e o acesso a centros de cultura são dificultados pela questão da distância e dificuldades de locomoção. Além disso, o preconceito para com os moradores, que são estigmatizados por morarem em determinada região periférica, encontram dificuldades para arrumar um emprego, dificultando ainda mais a reinserção social desses jovens.

1.3.2 – No SMSE-MA/ZS

O meu trabalho como educadora nessas oficinas direcionadas ao público de MSE-MA se iniciou aqui. Foi o primeiro SMSE-MA e o último em que atuei. Comecei em meados de novembro-dezembro de 2015 e a última oficina foi em meados de janeiro-fevereiro de 2017.

O trabalho que realizei com os jovens desse serviço, apesar de serem as mesmas oficinas planejadas para todos os outros, tomou um direcionamento diferente. No SMSE-MA/ZL eu conseguia programar as mesmas atividades para todos, pois aparentemente estavam no mesmo nível de alfabetização. Já no SMSE-MA/ZS senti a necessidade de dividir em dois grupos, um em processo de alfabetização e outro de alfabetizados.

Tive que imprimir algumas modificações no planejamento das oficinas conforme a turma se alternava, ou conforme eu percebia que da forma que aconteciam não estavam funcionando, que seria necessário oferecer outro método de aplicação da oficina. O último formato que me lembro de ter tido bom resultado foi o de trabalhar com todos juntos na primeira parte da oficina, fosse com algum vídeo, música, enfim, uma atividade que todos pudessem participar. Conforme a resposta que recebia do grupo, seguia com um bate-papo ou ainda dividia a turma em duas e aplicava alguma atividade direcionada às particularidades em relação à alfabetização. Dessa forma, pude identificar algumas dificuldades no processo de alfabetização na medida em que

íamos conversando sobre as trajetórias escolares de cada um. Queixas a respeito de métodos como o “copia da lousa” se mostravam unânimes em suas falas.

Me lembro com detalhes de dois jovens especificamente: Christian e Douglas, um com 18 outro com 16 anos, respectivamente. Ambos da turma de alfabetizandos e que frequentavam a oficina assiduamente.

Christian parou de estudar no 1º ano do ensino médio : “parei não né, foi quando fui pego roubando, então não fui mais pra escola depois”. Lembro de ter pensado que ele pudesse estar em um nível avançado de letramento por ele estar no 1º ano do ensino médio e já ser mais velho. Não me recordo em qual atividade, ou se ele mesmo me contou, mas Christian não sabia ler e nem escrever, e nesse dia fui para casa pensando como isso poderia ser possível. Como um sistema de ensino permite que uma pessoa alcance um nível supostamente avançado de alfabetização e letramento sem saber ler e nem escrever?

A visão de Christian sobre a escola e sua queixa quanto ao método de ensino não eram em nada diferentes do que ocorria com a maioria dos jovens com os quais eu tive a oportunidade de conversar e acompanhar. Seguem algumas frases que ouvia rotineiramente de diferentes jovens de distintos lugares com diferentes trajetórias escolares: “eu não gosto de estudar” ou “não gosto de ir pra escola”, “o professor escreve na lousa e pede pra gente copiar”, “vou esperar ter idade pra ir pro EJA”, “eu só quero ler e escrever”, “penso em voltar pra escola”, “meu objetivo agora é terminar os estudos”.

Certa vez ele, Christian contou que quando criança a professora da escola pediu uma avaliação médica, pois acreditava que ele poderia ter alguma questão de déficit de atenção que dificultava seu processo de aprendizagem. Contou que na época sua mãe foi a um médico e disseram que poderia ser por conta de uma batida na cabeça que sofrera quando pequenino. Em uma conversa com sua mãe em outra oportunidade, ela me confirmou a história, embora não possuíssem nenhum diagnóstico médico conclusivo que pudesse confirmar esse fator. Após acompanhar algumas atividades da oficina com ele, foi possível perceber que a defasagem no processo de letramento e alfabetização que possuía era comum a outros jovens que frequentavam a rede pública

de ensino com os quais conversei ao longo de minhas experiências, isto é, ao longo dos três tempos que apresento nessa etnografia.

Quando Christian iniciou sua participação na oficina, ele estava fora da rede de ensino. Já no final do ano de 2017, me lembro que estava matriculado e cursando o EJA próximo ao SMSE, porém, longe de sua residência. Trabalhava durante o dia na feira com seu tio e à noite ia estudar. Dizia que estava gostando, que era diferente da escola comum, mas que preferia ainda se as aulas fossem iguais as da oficina, onde ele era ouvido e acompanhado de perto. Eu disse que compreendia e que deveria ser mesmo complicado ter esse tipo de acompanhamento em uma sala com 40 pessoas.

A partir desse contexto, a educação como um direito e parte do processo do cumprimento da MSE-MA, pela face da reinserção escolar, parece equivocada. Primeiro porque a educação, inserida no contexto da MSE se torna obrigatória para que o juiz encerre determinada medida. E segundo que, em tendo outra opção de continuar estudando, que não através do ensino formal, essa opção não é considerada e validada nos processos formais da MSE-MA. Foram raros os casos que eu acompanhei nos quais o juiz encerrou a medida considerando que, apesar de o jovem não estar inserido no ensino formal, pelos diversos motivos que serão apresentados no segundo capítulo, ele queria continuar estudando e por isso participava das oficinas. A história de Douglas, descrita abaixo, foi um desses raros casos.

Douglas, de 16 anos, era bem miudinho e aparentava ter na verdade 14 anos. Iniciou participação na oficina em 1 de julho de 2016. Como de praxe, uma conversa em particular com cada adolescente que entrava na oficina era realizada a fim de explicar quais os objetivos da oficina e de ouvir as expectativas do próprio adolescente, bem como saber um pouco sobre sua relação com a escola. Assim eu poderia compreender melhor as dificuldades existentes e desafios pré-estabelecidos. Em nossa conversa inicial, Douglas contou que parou de estudar na 5^a série. Ao perguntar sobre seu grau de alfabetização ele disse que “não sabia ler e nem escrever”. Enquanto na Fundação CASA voltou a estudar, no entanto suas dificuldades de aprendizagem permaneceram. Douglas não era alfabetizado.

Durante o tempo que Douglas frequentou a oficina, foi possível diagnosticar sua dificuldade de concentração e em apreender conhecimento. Ele contou certa vez, que

tanto na escola como na Fundação CASA era recorrente as professoras e/ou professores dizerem que ele era burro por “não conseguir aprender” a diferença entre as consoantes P ou B nas palavras. Uma confusão e dificuldade que até aquele momento se faziam presentes. Outra questão relatada por ele, e também por vários outros jovens a respeito do aprendizado nas escolas, foi o tal “copiar o que está na lousa”, sem saber ao menos o que está se copiando e não havendo quaisquer acompanhamentos pedagógicos.

Douglas foi um dos jovens que acompanhei até o encerramento de sua medida. A técnica que o atendia solicitou que eu fizesse um relatório sobre sua participação e envolvimento com a oficina, para que ela pudesse anexar junto ao relatório que seria enviado ao judiciário. Douglas conseguiu encerrar sua medida no tempo mínimo determinado, seis meses e disse, ao nos despedirmos, que estava se matriculando no EJA.

Além do processo de aprendizagem, Douglas sofreu uma defasagem no ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, pressupõe a progressão continuada em forma de ciclos, propondo avaliações constantes e cumulativas. No entanto, na prática do cotidiano escolar, os estudantes vão passando de séries/anos e chegam ao final do ensino fundamental sem saber ler e escrever, como é o caso de Douglas e Christian, contribuindo para a defasagem escolar. Ademais, índices como o IDEB (indicador de desempenho das escolas brasileiras) e exames oficiais como o Enem acabam por corroborar com as aprovações em enxurrada de alunos e destaque para algumas escolas que recebem melhores investimentos.

O retorno ao ensino regular para a maioria dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, é um processo que possui inúmeras barreiras. Conforme observado nos relatos acima, alguns fatores podem ser levados em consideração: 1) a escola como uma instituição que não acompanha o desenvolvimento da sociedade como as novas tecnologias e possibilidades de ensino, sendo dessa forma, pouco atrativa e conseqüentemente gerando desinteresse; 2) sentimento de vergonha que alguns jovens possuem por reconhecerem que não são alfabetizados além de sofrerem intimidações tanto de colegas como dos próprios educadores; 3) discriminação e estigmatização dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas como fatores

em potencial para a resistência escolar e da parte dos próprios jovens, levando ao total afastamento e/ou evasão escolar.

Pretendi neste capítulo, evidenciar a questão da reinserção escolar revelada para a mim através da descrição das diferentes inserções em campo nos três tempos da pesquisa, para então ampliá-la e problematizá-la no capítulo a seguir.

CAPITULO 2 – A REINserÇÃO ESCOLAR: TRAJETORIAS, FLUXOS E FRONTEIRAS

O ECA entende a necessidade de fortalecimento do vínculo familiar e comunitário essenciais como gestões para alcançar o objetivo maior das medidas socioeducativas, que é a ressocialização dos jovens. Assim, juntamente com o SINASE, apontam que dispositivos socioassistenciais e jurídicos devem ser acionados para construir uma rede de atendimento que perpassa a cultura, saúde e a educação proporcionando para os jovens autores de ato infracional, possibilidades de pensar sobre suas práticas, motivações e possibilidades para ressignificações.

Os técnicos das MSE-MA possuem o papel de possibilitar o acesso dos adolescentes aos direitos prescritos no ECA oferecendo oportunidades de ressocialização como a reinserção escolar que, segundo os relatos das técnicas e técnicos de MSE-MA, o judiciário acredita ser fundamental e obrigatória a comprovação tanto de matrícula como de frequência, sendo imprescindível o anexo desses documentos aos relatórios enviados ao judiciário para a solicitação de encerramento da medida.

Os jovens, ao serem informados sobre essa obrigação da medida, demonstram insatisfação e resistência. Dizem que não querem voltar pra escola, que não querem estudar. Quando já matriculados, é recorrente a grande quantidade de faltas ou reclamações da direção escolar. Não são raras as desistências. E as técnicas e técnicos de medida voltam aos trabalhos de conscientização e procura de novas vagas para rematricula.

O que se observa na reinserção escolar de jovens em conflito com a lei são resquícios do histórico de violações que as crianças e adolescentes vem sofrendo nos mais diversos aspectos de suas vidas (RIZZINI; PILOTTI, 2011) e dos fatores que os levam ao fracasso escolar (PATTO, 2015).

O fracasso escolar segundo Maria Helena S. Patto (2015), está diretamente atrelado à trajetória escolar das crianças das classes populares. A autora faz um levantamento de teorias da medicina e psicologia do final do século XIX, dos princípios liberais da escola nova, da teoria da carência cultural que influenciaram nas práticas

educacionais e utilizada para explicar o fracasso escolar de alunos que pertenciam as classes populares. Rótulos e estigmas em crianças que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem e que motivaram preconceitos sociais e raciais arraigados até hoje. Nas palavras da autora:

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecederam a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais. (PATTO, 2015, p. 108)

O levantamento feito pelo SINASE, referente ao ano de 2014, computou os encaminhamentos dos adolescentes realizados pelos SMSE-MA para serviços da rede de saúde, cursos profissionalizantes, sistema educacional entre outros. Os dados que se referem ao encaminhamento para o equipamento educacional evidenciam que a atividade de acompanhamento da frequência escolar feita pelos técnicos é inferior aos encaminhamentos realizados para a rede de ensino. Isto quer dizer que o jovem é encaminhado para realizar matrícula, mas 1) não efetiva a matrícula porque desiste ou por que houve resistência por parte da escola; 2) efetiva a matrícula mas deixa de frequentar antes mesmo de o acompanhamento ser computado; 3) está frequentando, mas o técnico não consegue ter acesso as informações. O percentual de adolescentes encaminhados para o sistema educacional é de 96% para a MSE de LA e 92% para a MSE de PSC. Já o acompanhamento feito pelo técnico ou técnica da frequência escolar do adolescente é de 86% na LA e 83% na PSC.

Esses dados mostram que a reinserção escolar é realizada porém não se tem um fluxo de continuidade. Isto quer dizer que, embora se consiga a matrícula, é comum o jovem não apresentar comprovação de sua frequência e muito menos de conclusão do ensino ao qual o jovem fora encaminhado, reafirmando os massivos relatos de técnicos e técnicas e dos próprios jovens em cumprimento de MSE-MA, sobre as dificuldades de efetuação da matrícula e posterior manutenção da frequência nas aulas.

Neste presente capítulo me debruçarei nos relatos sobre reinserção escolar e suas fronteiras. Para tanto farei uma análise das trajetórias escolares a mim relatadas, evidenciando a face punitiva pela qual os jovens entendem a prática da reinserção escolar e que correspondem a formas de resistência cotidianas a essa imposição do poder judiciário, para que se encerre a medida.

2.1 – Trajetórias

Para a noção de trajetória, a definição que o dicionário nos dá e que é lembrada por Suely Kofes (2004), parece corresponder às experiências vividas pelos jovens e suas trajetórias escolares.

Uma breve passagem pelos verbetes de dicionário, nos põe diante da seguinte distinção entre Autobiografia [De *aut(o)* + *biografia*.]; biografia [De *bi(o)* + *grafia*]; trajetória [Do lat. *tractore*, ‘o que atravessa’, + *-ia*]. Ou seja, estamos diante do contar ou escrever sobre si próprio, sobre outros, ou, a descrição de movimentos de corpos atravessando posições. Nestas designações encontramos a expressão da mediação da narração oral, da escrita ou o registro visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem; (...). (Kofes, 2004, p. 11)

A mesma autora ressalta, contudo, que a escolha não deve ser feita de modo impositivo, pois cada uma dessas designações contém desafios analíticos e interpretativos. Por isso, ao ouvir os relatos dos jovens sobre suas idas e vindas à educação formal e tudo o que atravessa e afeta esses percursos, penso que a noção de trajetória cabe às questões refletidas nessa dissertação.

Nesse sentido, Mariana Bittar (2011) aponta como trajetória os percursos percorridos pelos indivíduos ao longo de sua vida escolar. Ela explica que, embora exista jovens com condições socioeconômicas e culturais similares, as trajetórias escolares podem ser distintas. Segundo a autora, o que afeta os percursos escolares dos jovens são as relações estabelecidas com a família, vizinhança, trabalho e outras esferas de sociabilidade que atuam de forma combinada com a escola, além da forma como esses jovens vivenciam as situações de crise e se recebem ou não apoio.

Em sua pesquisa, a autora dividiu os jovens em dois grupos: alunos com trajetória escolar contínua e descontínua. Levando em consideração que as trajetórias são

dinâmicas, a polaridade indicada inicialmente pela autora abriu-se como ramificações evidenciando seis novas configurações. Conforme Bittar (2011), as três primeiras configurações apresentaram trajetória escolar contínua ou mudança de percurso em sentido positivo, tendo como espaço privilegiado de definição da trajetória escolar a família, escola e trabalho respectivamente. As três últimas configurações apresentam trajetória escolar descontínua ou mudança de percurso em sentido negativo ou ainda ausência de projetos escolares e profissionais, são elas: Obrigações com a família ou relação tensa com a escola, além da ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares e, por fim, o “mundo do crime” como espaço de ruptura da trajetória escolar. Mariana Bittar conclui que o processo de “desinstitucionalização escolar” está muito mais presente no grupo componente das três últimas configurações destacadas em sua pesquisa, isto é, naquele que apresenta trajetória escolar descontínua ou mudança de percurso em sentido negativo ou ainda ausência de projetos escolares e profissionais. A autora aponta também que a forma como esses jovens vivenciam as situações de crise e se recebem ou não apoio dos vínculos presentes nas esferas de sociabilidade, são facilitadores no sentido de acentuar os efeitos sobre a trajetória escolar.

Nesse mesmo caminho, uma pesquisa realizada recentemente pela Fundação Roberto Marinho³⁵ “Jovens, educação e projeto de vida: Relatório de pesquisa”, traçou três perfis entre jovens estudantes de escolas públicas das classes C,D e E. O objetivo principal da pesquisa foi explorar as expectativas e a percepção dos jovens sobre seus projetos de vida, relação com a escola e aprendizagem e acesso à internet. Os perfis de jovens apontados pela pesquisa foram: jovens autoconfiantes, jovens resignados e jovens desesperançosos. A maior porcentagem dos jovens se encontra dentro do perfil desesperançosos, cuja as principais características são a dificuldade de pensar sobre um futuro e a inexistência de redes de apoio. Justamente, são esses os jovens que possuem maior probabilidade de abandonarem os estudos, ou seja, entrarem para as estatísticas da evasão escolar segundo a pesquisa.

³⁵ <https://frm.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Relatorio_JovemEducacaoProjetoDeVida> acesso em 17 de junho de 2020

O módulo Educação da PNAD Contínua 2019³⁶, apontou que os principais motivos para a evasão escolar são a necessidade de trabalhar e a falta de interesse. Entre as mulheres, destaca-se ainda a gravidez e os afazeres domésticos. A pesquisa mostra ainda que é na passagem do ensino fundamental para o ensino médio onde o abandono escolar acentua-se, ou seja, por volta dos 14, 15 anos. No entanto, já a partir dos 11 anos observa-se um atraso em relação à etapa de ensino, ou seja, a distorção idade/ série. É importante ressaltar ainda que, 20% do total dos jovens entre 14 e 29 anos não completaram o ensino médio seja por terem abandonado a escola antes dessa etapa ou por nunca tê-la frequentado. O maior percentual de pessoas entre 14 e 29 anos que não completaram alguma das etapas da educação básica, se encontra entre negros e pardos.

No que diz respeito especificamente ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa, segundo o levantamento realizado pelo Panorama Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas de Internação em 2012, através do Programa Justiça ao Jovem do Conselho Nacional da Justiça, mostrou que em média, os jovens possuíam 14 anos de idade quando interromperam seus estudos. A “Análise da dinâmica dos programas e da execução do serviço de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto de LA e PSC” realizada pelo IBAM/ CONANDA em 2014, mostra que a maioria dos jovens em cumprimento de MSE-MA possui o Ensino Fundamental incompleto. Uma pesquisa do Instituto Sou da Paz de 2017, reforça esses dados apontando que:

Metade dos adolescentes abandonou a escola até os 14 anos, sendo que 60% dos reincidentes em internação tinham 14 anos ou menos quando evadiram, contra 48% dos primários em internação e 40% dos primários em medida socioeducativa (...) A discrepância é ainda maior entre os adolescentes internos de 15 anos: 71% não frequentavam a escola (...)

É preciso ressaltar que é considerado jovem, segundo o IBGE, é a pessoa entre 15 e 24 anos. Da mesma forma, a EJA administrada pela secretaria da educação, é oferecida aos jovens e adultos a partir dos 15 anos. Sendo assim, para ser inserido nas

³⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019 / IBGE

turmas de EJA a pessoa precisa ter 15 anos ou mais. Abaixo disso, entra na turma do ensino regular. Desse modo, a pessoa que possuir entre 12 e 14 anos e parou de estudar no 2º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, volta a estudar com as crianças de 8/9 anos de idade. De igual modo, jovens entre 15 e 19 anos que cursam o EJA estudam junto com adultos de 50/60 anos ou mais. Encontramos a primeira fronteira à reinserção escolar: a distorção idade-série.

Segundo a pesquisa do Instituto Sou da Paz citada acima, 32% dos adolescentes disseram que estavam frequentando a escola antes da internação, ao passo que 30% não estavam sequer matriculados. Os índices de distorção idade-série também são elevados: 59% dos jovens primários em cumprimento de medida socioeducativa apresentavam distorção idade-série.

Esses dados reafirmam trajetórias escolares atravessadas, curtas e instáveis além de corroborar com a produção do fracasso escolar calcada no preconceito racial e social (PATTO, 2015). O último levantamento feito pelo SINASE³⁷ sobre o sistema socioeducativo, por exemplo, mostra que a média da renda salarial da família do adolescente em conflito com a lei se encontra predominantemente entre “sem renda” e “menos de um salário mínimo”³⁸ (81%). Adiciona ainda a esta informação, dados sobre a quantidade de membros de uma família dependentes dessa renda, cuja a média está em torno de 4 a 5 pessoas que sobrevivem com menos de um salário mínimo.

Longe de intencionar traçar um perfil, trato aqui da reprodução de um fracasso escolar direcionado único e exclusivamente para jovens pretos e pobres. As pesquisas acima evidenciam exatamente essa parcela da população como a mais afetada pela defasagem, distorção idade-série, evasão escolar e pelo encarceramento em massa.³⁹

Mesmo com alguns avanços em políticas públicas parece persistir a histórica culpabilização de famílias das classes populares como resposta ao processo de escolarização “não satisfatório”. Diante desse quadro, proponho apresentar a seguir algumas das trajetórias escolares trazidas por meus interlocutores.

³⁷ O último levantamento foi realizado em 2017 e divulgado em 2019.

³⁸ R\$937,00, referência do salário mínimo de 2017.

³⁹ Para uma crítica sobre a associação entre pobreza e violência, ver Alba Zaluar em Pesquisa de Campo sobre Estudos Sociológicos da Violência (2007), Adalton Marques (2019) dentre outros.

2.2 – Pra escola eu não volto

Sandro, 13 anos, era bastante tímido. Entrou pelo portão do SMSE-MA/ZN de cabeça baixa. Sentamos eu, na condição de técnica de medida, Sandro e sua mãe, na pequena sala de atendimento. Eu disse que ele não precisava ficar com a cabeça abaixada, como se estivesse olhando para o chão, que ele podia olhar para mim e sua mãe para podermos conversar.

Muitos dos jovens que se apresentavam pela primeira vez ao serviço, para a I.M (Introdução da Medida), chegavam de cabeça baixa como se ainda estivessem na Fundação CASA. Como revelei no primeiro capítulo, apesar da criação de vínculo estabelecida com os jovens, da participação de conversas informais e brincadeiras, uma assimetria nas relações é evidenciada. As entrevistas, as conversas informais eram condicionadas por uma relação de poder. Eu, na condição de técnica, estava representando o Estado.

Na primeira vez em que conversamos sobre sua situação escolar, Sandro diz não se lembrar exatamente se parou de estudar no 5^o ano, mas acha que sim. O assunto o deixou agitado, confessando não gostar da escola. Ao ser informado que deveria voltar aos estudos formais como condição para alcançar a meta do Plano Individual de Atendimento (PIA)⁴⁰, Sandro logo respondeu: “pra escola eu não volto”. A mãe o contrariou dizendo que ele iria voltar sim, “se precisa voltar, vai voltar” , mesmo sabendo que depois ele iria deixar de frequentar. Perguntei a Sandro o porquê de não querer voltar à escola e ele responde:

Já aconteceu na outra vez da medida, tive que voltar, me matriculei e fui. Fiquei no fundo da sala e os professores nem ligavam se eu tava escrevendo ou não. De vez em quando a coordenadora ou diretora sei lá, entrava na sala pra ver se eu tava lá. E quando tinha briga sempre achavam que eu tava envolvido. Era chato. Não faço nada lá. Não tinha muitos amigos. (Sandro)

Sua mãe disse que Sandro sempre foi muito brincalhão, um menino alegre, mas que nunca gostou de ir pra escola, “que sempre foi uma briga”. Então Sandro respondeu com tom de revolta: “se eu tiver que voltar mesmo, eu volto, mas se for

⁴⁰ Documento no qual são descritas as atividades a serem realizadas e os objetivos a serem traçados no tempo determinado pelo Poder Judiciário.

preciso usar da força se outros zuarem comigo, eu vou brigar” e chorou. Tentei acalmá-lo um pouco e disse que poderíamos conversar sobre isso em outro momento.

Como nos muitos casos que presenciei na introdução da medida, percebi que não sabia escrever seu nome pois para assinar o termo da medida, meio que sem jeito, foi socorrido por um papel amassado no bolso da sua calça, uma cola, de onde copiou seu nome completo.

Sandro não possuía RG, somente a certidão de nascimento. Quando perguntei sobre a data de nascimento começou a dizer que não sabia quando havia nascido, mas sua mãe logo interveio e respondeu no lugar dele. Essa cena me acompanhou pela semana e numa das conversas que tivemos a sós, voltei ao assunto da data de nascimento. Perguntei se não se lembrava mesmo ou se havia algum motivo para omitir aquele fato. Disse que não ligava para essas coisas, já que não havia comemoração de aniversário e nem presentes em sua casa.

Sandro deixou de ir em alguns atendimentos de modo que aproveitei a situação para realizar a visita domiciliar, um dos protocolos do SMSE-MA. Ele morava com sua mãe (desempregada naquele momento), padrasto e duas irmãs. O padrasto era ajudante geral e a renda mensal era de R\$ 800,00. A residência se encontrava em terreno ocupado em um dos locais mais conhecidos pelo tráfico na região. No dia da visita domiciliar percebi que estava ocorrendo o pagamento a policiais que “autorizavam” o fluxo do tráfico e que “protegiam” os moradores de retaliações. Assim, logo de cara, eu e outra técnica que me acompanhou nesse dia fomos surpreendidas por dois homens na entrada da viela que controlavam atentamente a entrada. Quando saíamos à campo⁴¹ para realizar as visitas domiciliares, não vestíamos coletes da assistência social nem nada que pudesse nos identificar⁴², mas algumas pessoas já sabiam quem éramos. Ao nos barrar perguntaram o nome de quem estávamos

⁴¹ Termo utilizado pelos técnicos para indicar que iriam andar pela comunidade e realizar visitas domiciliares. Visitas essas que costumavam ser previamente organizadas para determinados dias da semana e sempre com dois ou três técnicos juntos e que fossem para uma mesma região.

⁴² Havia um debate interno sobre o uso de uniformes da instituição contratante ou coletes da assistência social para essas situações. A discussão se dava no sentido de que por um lado poderia assegurar os técnicos que andavam pelas comunidades da região sendo visivelmente identificados pelos nativos como estrangeiros; e por outro, a importância de se manter sigilo por se tratar de uma medida protetiva.

procurando e pediram uma descrição de Sandro, o que respondemos com gestos sinalizando que o conhecíamos e assim deixaram-nos entrar.

Apesar da tensão, seguimos em frente. Perguntamos a algumas pessoas que transitavam por entre as vielas e, finalmente encontramos a casa de Sandro. Sua casa era de alvenaria (sem acabamento) e parecia medir mais ou menos 4 metros de comprimento por 4 de largura. Sua avó morava em frente. Havia um córrego ao lado pelo qual tivemos que atravessar por uma pequena ponte feita de tábuas que balançava muito ao caminhar. Não havia saneamento e exalava um forte cheiro de esgoto. Todos ali aparentavam certo incômodo pela situação da visita que estávamos fazendo e pelo movimento de policiais, de modo que nos apressamos na conversa com Sandro e com sua mãe ressaltando a importância de nos avisar quando houvesse algum problema que impedisse de comparecer nos atendimentos da MSE.

Nos atendimentos seguintes sempre tocava no assunto da escola na tentativa de buscar respostas que me ajudassem a pensar na articulação de sua reinserção escolar. Em um dos atendimentos Sandro finalmente contou que não tinha muitos amigos e que era “zoad” por ser quieto demais. Fiquei pensando no que a mãe havia me dito sobre ele ser um menino brincalhão e alegre, mas que na escola apresentava um comportamento diferente. De fato, ele parecia ser bem tímido, mas com o tempo foi se mostrando mais comunicativo e arrisco dizer até extrovertido. Ele conhecia um jovem assistido⁴³ pelo serviço e as vezes chegavam e saíam juntos. Eu procurava observar e conseguia ver aquele menino brincalhão que a mãe dissera.

Quando o serviço conseguiu contratar uma educadora para a formação da oficina de alfabetização, sugeri que ele participasse. Resistiu em um primeiro momento, mas resolveu assistir um dia para ver se gostava. Passou a frequentá-la. Participava e realizava muito bem as atividades. Certo dia perguntei se estava gostando e que havia observado seu comportamento extrovertido. Ele falou: “no começo sou mais tímido mesmo mas depois vou me soltando”. Então questionei os acontecimentos dentro da escola, o que fazia com que ele fosse mais quieto e tímido lá. Ele disse que tinha dificuldades em aprender o conteúdo e por isso não gostava de estudar e que “só ia pra

⁴³ Termo utilizado para indicar as pessoas que são atendidas pela rede socioassistencial

copiar no caderno o que tinha que copiar e ia embora” . Disse que tinha sim alguns amigos, mas que eram poucos.

É recorrente na fala de meus interlocutores, ao se referirem a atividades dadas pelos professores em sala de aula, o ato de copiar o que está na lousa sem saber o que está de fato escrevendo e sem nenhum acompanhamento pedagógico. Isso revela que muitos jovens frequentam determinado ano escolar sem possuir grau de escolarização para tal, de modo que, para muitos é motivo de vergonha ao assumir que não sabem ler ou/e escrever.

É o caso de Douglas, 16 anos, que cumpria a medida socioeducativa de liberdade assistida no MSE-MA/ZS e participava da oficina de alfabetização e letramento que eu ministrava nesse mesmo MSE. Era reincidente por tráfico. Parou de estudar no 6º ano. Ao perguntar sobre seu grau de alfabetização, ele logo disse “não sei ler e nem escrever”. No período em que estive internado na Fundação CASA voltou a estudar, no entanto suas dificuldades na aprendizagem permaneceram. Ele contou que só conseguia pegar ônibus perguntando para alguém se aquele era o destino ao qual ele pretendia ir ou ainda quando saía com os amigos, quem sabia ler direcionava os outros.

Certa vez estávamos conversando sobre o fim de semana e os meninos contavam animados sobre a festa funk que iam quase todos os domingos em Heliópolis. Eu, surpresa em ouvir que eles iam tão longe, perguntei depois quando estávamos somente eu e o Douglas, como ele fazia para chegar até lá : “Ah professora, tem sempre um que sabe chegar”. Na condição de educadora, os meninos se referiam a mim como professora. Quando um menino me chamava de tia, outro já logo o corrigia: “ela é professora, olha a educação, tia não.” Na condição de técnica, me chamavam ora de senhora ora de tia.

Outro caso parecido era o de Matias, atendido por mim no SMSE-MA/ZN. Segundo sua mãe, Matias sempre teve problemas na escola e ela era chamada constantemente pelo aludido mal comportamento do filho que, por sua vez, dizia, como muitos outros, não gostar de estudar.

Matias tinha 15 anos e morava em um imóvel alugado por R\$250,00 junto com a mãe dona Alzira, 6 irmãos e 3 sobrinhos. A renda era composta por R\$600,00 que

vinham da mãe que trabalhava de doméstica, R\$900,00 do irmão que exercia a profissão de tapeceiro e R\$300,00 do pai dos quatro irmãos mais novos de Matias.

Dona Alzira contou que deixou de frequentar a escola quando estava no 5º ano para trabalhar e não sabia informar a escolaridade dos dois filhos mais velhos, no entanto confirmou que os filhos mais novos e os netos estavam estudando.

Enquanto estava em cumprimento de MSE, Matias conseguiu vaga em uma escola da região mas logo perdeu por excesso de faltas. Ele cursava o 4º ano do Ensino Fundamental. Em um dos atendimentos, revelou que tinha dificuldades na escrita e na leitura e que por isso se sentia constrangido, levando-o a abandonar os estudos: “Ah, tenho vergonha de voltar a estudar. Acabo sendo o mais velho da turma com um monte de criança. E todo mundo sabe que eu sou LA né tia?”.

Matias relatava que havia tido uma infância muito ruim, que teve que trabalhar como catador de lixo e latinhas junto com a mãe e os irmãos para sobreviverem, “além de já ter passado muita fome”. Durante a medida, a mãe se mudou e foi morar com o companheiro atual à época, em outra casa, juntamente com os 4 filhos mais novos. Matias permaneceu morando com os dois irmãos mais velhos e os sobrinhos. Deixou de frequentar o serviço e, depois, ficamos sabendo que ele havia sido apreendido novamente.

Nos relatos acima observa-se que há uma dupla inquietação evidenciada pela dificuldade de aprendizagem e por uma resposta negativa em permanecer na escola. No relato de Sandro e Matias, soma-se ainda o fato de apontarem o (re)conhecimento dos agentes escolares e amigos, sobre o cumprimento da medida de LA:

“E todo mundo sabe que eu sou LA né tia?” (Matias, 15 anos)

“De vez em quando a coordenadora ou diretora sei lá, entrava na sala pra ver se eu estava lá. E quando tinha briga sempre achavam que eu estava envolvido.” (Sandro, 13 anos)

No primeiro caso parece ser algo evidente, como se Matias soubesse que todos conheciam seu histórico fora da escola. Já no caso de Sandro, parece algo mais velado. Ele não faz referência ao LA e nem diz que as pessoas sabem sobre a MSE,

mas ressalta ter conhecimento de que a diretora entra na sala para vigiá-lo, além de incriminá-lo como responsável por brigas quaisquer que acontecessem no ambiente escolar.

2.3 – O LA na escola

A evocação da condição de LA dentro das escolas é muito apontada pelos jovens em cumprimento de MSE-MA. Mesmo que o jovem esteja cumprindo a medida de PSC (Prestação de Serviço à Comunidade), a identificação por parte das escolas se dá em torno da sigla LA. Há casos que são revelados diretamente como aparenta ser o de Matias, apresentado acima. Outros são mais “sutis”, como a perseguição de agentes escolares em episódios de briga dentro da escola. Nesse tipo de ocasião, alguns jovens relataram que era comum acusarem eles de participação no conflito antes mesmo de os agentes escolares saberem o que tinha acontecido, como é o caso de João, por exemplo.

João era atendido por mim no MSE-MA/ZN e havia parado de estudar no 8º ano do fundamental. Dizia constantemente, como muitos outros, não gostar de ir à escola e “que lá não aprendia nada e que ia mesmo para encontrar os amigos e ‘zoar’”. Ele resolveu parar de frequentar as aulas porque disse que não acrescentava em nada à sua vida, só dava dor de cabeça pra ele e pra sua mãe, que era chamada toda vez para conversar com a diretoria. Além disso, se queixou que, mesmo quando não era culpado por algum incidente acabava sendo acusado. “Ah cansei”, dizia.

João tinha 18 anos e com essa idade a cobrança para com os estudos já não era tão grande. Estar empregado, por outro lado, ajudaria na decisão do juiz de encerrar a medida. No entanto, João encontrava-se desempregado e, nessas condições, ao menos estar frequentando as aulas poderia ajudá-lo de alguma forma.

Outra situação semelhante é a de Renato, que tinha à época 18 anos, não havia concluído o ensino fundamental e permanecia fora da rede de ensino. Ele contou que era constantemente chamado de LA pelos agentes escolares: “ah tia, não era diretamente não, mas sempre quando acontecia alguma coisa na escola já falavam que devia ser o LA. Quem era o LA? Era eu né tia?”

Segundo a resolução de Nº 3 do Conselho Nacional da Educação e Câmara de Educação Básica, de 13 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, os diversos órgãos que estruturam os atendimentos a esses jovens devem:

Manter o compromisso com a garantia do sigilo, conservando dados referentes à situação do adolescente ou jovem em atendimento socioeducativo restritos àqueles profissionais a quem tal informação seja indispensável; (Brasil, 2016, art. 6º, inciso IX)

Em princípio, os responsáveis pelo adolescente recebem a orientação para irem à escola mais próxima de sua residência a fim de matriculá-lo, sem a necessidade de expor o jovem e sua família sobre a prerrogativa judicial da reinserção escolar. Ocorre que muitas famílias voltam ao serviço de MSE-MA reportando a dificuldade de se conseguir uma vaga nas escolas mais próximas ou de imposições realizadas pela secretaria escolar para a efetivação da matrícula. Nesses casos, é comum ser necessária uma intervenção por parte do SMSE-MA. Porém, a escola, ao ser informada que o adolescente em questão está em cumprimento de MSE-MA, pode vir a realizar manobras burocráticas a fim de impedir o processo legal da matrícula, como mostra o relato a seguir:

“Ô tia, fiz a matrícula no meio do ano e quando fui nas primeiras aulas, disseram que meu nome não estava na lista. Fui na secretaria e disseram que não tinha a minha matrícula e que vou tem que esperar o semestre que vem agora. Mas eu tenho o comprovante.” (Ricardo, 16 anos, SMSE-MA/ZN)

Ricardo parou de estudar no 8º ano e quando o conhecemos seguia fora da rede de ensino. Ele contou, conforme relato acima, que havia tentado voltar para a escola assim que recebeu a MSE-MA de liberdade assistida pelo juiz, mas não conseguiu. Entrei em contato com algumas escolas na tentativa de dirimir esse problema e maioria consultada alegava que estava funcionando com a capacidade máxima de lotação, de modo que precisei intervir através da Diretoria de Ensino da região para reiterar o pedido de vaga que, por direito, ele possuía. Ricardo, que já não demonstrava muito interesse em voltar a estudar, se tornou com o tempo bastante resistente à ideia.

De todo modo, mesmo depois do jovem matriculado, o técnico ou a técnica de MSE precisará ter acesso à frequência e rendimento do aluno para anexar ao relatório de acompanhamento enviado ao judiciário, o qual conseguirá somente entrando em contato com a escola. O resultado será a exposição do adolescente sobre sua condição de LA.

A partir do momento que a escola tem ciência da condição de LA, uma série de situações são vivenciadas e reportadas pelos jovens na escola. Desde a classificação de LA como o jovem que não “tem solução” ou “aluno problema”, até o efetivo isolamento do aluno e sua possível evasão.

Aponto aqui uma “condição” de LA pois são frequentes as situações nas quais agentes escolares aproximam o sujeito à infração: “Olha, aquele ali é LA viu” (fala de uma agente escolar durante visita em uma escola que realizei quando trabalhava como técnica de medida). Essa classificação é utilizada para diferenciar os jovens em cumprimento da medida em ambiente escolar, de agentes à diretores, cuja finalidade é servir de categoria intimidatória acionando frequentemente mecanismos de punição verbal ao se referirem aos jovens como sujeitos LA, evocando dessa forma sua condição infratora ou de *outsider* (BECKER, 2008).

Juliano, 18 anos, foi um dos meninos que atendi no SMSE-MA/ZN. Quando iniciou a medida, já estava matriculado no 1º ano do ensino médio da EJA em uma escola da região. Assim, fui fazer a visita na escola para posteriormente adicionar algumas informações no primeiro relatório que enviaria ao judiciário. Fui informada de que ele comparecia regularmente às aulas e apresentava bom comportamento.

Juliano morava com a mãe dona Dilma, a avó, uma irmã de 20 anos que cursava a faculdade além de um irmão de 17 anos que estava no 5º ano do ensino fundamental. Os pais eram separados, mas segundo ele mantinha uma boa relação com o pai. A renda familiar era de R\$ 2.000,00. A mãe trabalhava de vendedora recebendo um salário de R\$ 1.400 e a avó recebia uma aposentadoria de R\$ 600,00. O pai auxiliava com uma quantia mensal, não revelada.

Passados quase seis meses, o pai de Juliano faleceu. Nos atendimentos posteriores ao acontecido, ele dizia que a mãe, ele e os irmãos ficaram mais unidos, demonstrando receio de perder a mãe.

Certa vez, Juliano nos informou que havia deixado de frequentar as aulas na escola. Contou que se desentendeu com o vice diretor e recebeu uma suspensão. Ficou com raiva e não voltou mais. Além disso, disse que o vice diretor o chamou de “marginal” na frente de toda a sala e se sentiu humilhado. Sabendo do ocorrido, marquei uma reunião com o vice diretor para saber a sua versão dos fatos⁴⁴. Ele contou que Juliano não queria entrar na sala de aula e que após muita insistência e resistência, perdeu a paciência e o suspendeu por alguns dias.

No tempo em que trabalhei como técnica de medida no SMSE-MA/ZN, a relação de parceria do serviço com aquela escola era muito boa quando o assunto se tratava da garantia de vaga escolar aos jovens em cumprimento de medida, no entanto o vice diretor transpareceu em outros momentos certo preconceito para com os jovens atendidos pelo serviço pois já havia ocorrido situações semelhantes. A queixa por parte dos jovens se dava pelo fato de serem identificados como LA dentro da escola pelos agentes escolares sendo perceptível certa vigilância à presença e comportamento deles em sala de aula. Essa situação revela que a reinserção escolar, se entendida pelo ato da realização da matrícula, estava garantida. Mas quando se tratava das condições de permanência na escola, a relação era outra bastante diferente⁴⁵.

A reinserção escolar é entendida como um dos principais desafios da MSE-MA pelos profissionais que atuam nos SMSE-MA e reveladas em quase todas pesquisas acadêmicas sobre o assunto (ZANELLA, 2010; DIAS 2012; MUNHOZ, 2013; HAHNE, 2017; CAMPOS, 2018). Beatriz Sacks (2017) em sua pesquisa sobre experiências escolares de alunos em cumprimento de MSE e professores, revela que, além da costumeira atribuição de culpa aos jovens LA em situações de indisciplina, como relatado acima também por alguns dos meus interlocutores, fala sobre as escolas apontarem para a necessidade em saber se há alunos LA ou não, de modo que esse conhecimento poderia “ajudar” os professores a se prepararem para “lidar com eles”. Uma outra prática adotada pelos agentes escolares e apontada pela autora é a prática de ameaça a determinado aluno LA. Caso não houvesse uma melhora no

⁴⁴ A relação dos técnicos de medida com as escolas é não só a de acompanhar o processo de matrícula e frequência, como também o de mediação de conflitos entre o jovem assistido e os agentes escolares.

⁴⁵ Farei uma discussão a respeito no terceiro capítulo.

comportamento, professores e/ou diretores ameaçavam “contar ao juiz” de forma a dificultar o encerramento do cumprimento da medida por parte do judiciário.

A pesquisa de Débora Campos (2018), nessa mesma linha, evidencia que o corpo funcional da escola, apesar de dissimular que desconhecia a identidade dos alunos LA, insinuava saber quem eram eles através de conversas, falando de forma preconceituosa e estereotipada acerca desses jovens em cumprimento de MSE, que estavam no processo de reinserção escolar.

[...] as falas de alguns professores se mostraram bastante contraditórias: ao mesmo tempo que diziam não saber quem são os adolescentes que cumprem medida, acabavam contando sobre aqueles que sabiam. (CAMPOS, 2018, p.80)

Observa-se, dessa forma, que muitos jovens rejeitam totalmente a ideia de retornar à escola ou ainda de permanecer nela, pois além do fator vergonha ao se reconhecerem como não alfabetizados ou com uma dificuldade imensa de assimilação dos estudos, existe ainda a possibilidade sempre presente da evocação de sua condição infratora através da sigla LA. A escola por sua vez, carrega o triste histórico da falta de investimento na educação e no ensino público e de qualidade principalmente, com profissionais da educação que anseiam por melhores condições de trabalho e salário. Ademais, como apontado no início a partir de pesquisas quantitativas, os altos índices de defasagem escolar e distorção idade-série persistem.

2.4 – Movimentos de Resistência

A partir das trajetórias descritas acima, procurei evidenciar que as dificuldades no processo de alfabetização e o estigma do LA produzem sensações de intimidação aos jovens em cumprimento de MSE-MA que estão em processo de reinserção escolar. Esses potentes fatores de discriminação afastam temporária ou permanentemente da escola a maior parte dos jovens em cumprimento de MSE-MA, produzindo um fluxo de trajetórias de idas e vindas, movimentos de saídas e (re) entradas da instituição escolar.

Intimidação, que segundo o dicionário provoca reações no outro como sentir-se tímido, constrangido, receoso, apreensivo, ou até mesmo temeroso - pode ser visto aqui como um poder simbólico sobre o outro e aparece nas entrelinhas do fluxo

experiências escolares – fronteira viva – reinserção escolar, tal como sugerido nessa pesquisa. O *poder simbólico*, segundo Bourdieu (1989), é invisível e, exatamente por ser invisível é ignorado. Ele se revela através de sistemas simbólicos que são como instrumentos de integração social, contribuindo para a reafirmação e reprodução de uma ordem social. Essa noção vem, ademais, para deslocar a noção mais neutra de “coerção” presente em Durkheim (2007), demasiadamente vinculada ao método sociológico como um princípio mais essencializado da natureza da vida social. A vida social produz e reproduz coerções, mas interessa saber qual a origem e porque ela se abriga numa noção neutra de social.

Segundo Foucault (2015), duas forças que se batem sempre são diferentes uma da outra. O resultado desse embate, dessa relação, é o efeito. O momento do embate se ocupa das relações das diferentes forças que geram efeitos e que esses se reproduzem de diversas formas. É esse efeito que traz significados muitas vezes não percebidos de imediato, sendo necessário captá-los e avaliá-los. Nesse sentido, o sentimento de intimidação pode produzir efeitos que não só o de vergonha, mas também alavancar movimentos de resistência.

Se admitirmos que a resistência é um efeito do poder, a intimidação imposta aos jovens que cumprem medida socioeducativa e estão no processo da reinserção escolar, seguindo a lógica de Foucault, seria o efeito de resistência que pode se reproduzir de diversas formas.

Isso me fez lembrar de uma entrevista que Antônio Cândido concedeu à revista *Teoria&Debate* do Partido dos Trabalhadores, mas publicada também no livro *Rememória: entrevistas sobre o Brasil do século XX*. Quando questionado sobre a luta armada e se a violência posterior à tomada do poder poderia ou não sacrificar a revolução, ele diz:

(...) aceito plenamente a violência revolucionária se ela for necessária, inclusive como defesa da revolução (...) não há revolução sem risco (..) ou uso a violência para defender o que consegui para assegurar depois a vida democrática, ou não uso a violência e certamente perderei o que consegui, perdendo também a possibilidade de vida democrática.” (CANDIDO. p.43-44. 1997)

Busquei uma referência de resistência política na forma de revolução armada e do confronto direto, assumo o risco da metáfora. O que quero dizer com isso é que resistir pode significar opor-se a outra força seja através da revolta violenta ou pacífico-criativa, cabendo em cada uma delas táticas ou estratégias racionalizadas preteritamente ou uma simples reação individual à imposição, coerção. O dicionário possui a seguinte definição para a palavra resistir:

1. Lutar contra (ataque, atacante) ou responder a (acusação ou acusador); defender-se.
2. Não ser alterado, danificado ou destruído (por algo, ou ação de algo).
3. Não seguir, não ser dominado (por impulso, vontade, ideia, influência, etc.); não aceitar (o que atrai).
4. Não se deixar convencer, não aceitar, não concordar.
5. Resistir.

Nesse sentido, agir estrategicamente ou não, de forma violenta ou não, em resposta a uma acusação ou não aceitar alguma imposição, pode ser interpretado como resistência? Apesar de muitos dos jovens com quem conversei não saberem ou não terem utilizado a palavra resistência ou seu verbo resistir, frases como “pra escola eu não volto”, “não gosto de estudar”, “a escola não é pra mim”, “não quero” podem ser consideradas como formas de resistência?

Algumas pesquisas sobre relações de dominação e formas de resistência no cotidiano levantam possibilidades de reflexões e questionamentos acerca da interpretação de práticas de resistência e suas contradições. Determinadas ações e manifestações individuais ou coletivas podem ser realizadas consciente ou inconscientemente? Há de ser estrategicamente pensada ou não? Existem formas ocultas, veladas de resistência?

Tanto na etnografia de Scott (1985, 1990) como de Wills (1991) são evidenciadas formas de resistência cotidianas de pequena escala e sem confronto direto. Scott (1985) sobre sua pesquisa entre camponeses da Malásia, ressalta que a resistência cotidiana se expressa na interação entre subalternos e dominantes nas formas da dissimulação, fingimento de respeito e subserviência, sabotagem dentre outras. Nas palavras do autor, são formas de resistência cotidiana “fazer corpo mole, a dissimulação, a submissão falsa, os saques, os incêndios premeditados, a ignorância fingida, a fofoca, a sabotagem e outras armas dessa natureza.” (p.12, 2002).

Wills (1991) aponta para importantes questões na relação de jovens operários da Inglaterra na década de 1980 com a escola e o trabalho operário. O autor descreve comportamentos em sala de aula como o fingir dormir, o riso, o olhar vazio pela janela ou os diferentes modos de se sentarem na cadeira associando-os a ações de resistência. Da mesma forma, quando estão no trabalho o “fazer corpo mole” também está presente como forma de resistência.

Não é pretensão minha realizar um inventário a fim de definir o que pode ou não ser um ato de resistência. No entanto, a partir do que os meus interlocutores trouxeram e apresentaram durante as conversas que tivemos, não pude deixar de pensar sobre as formas de resistência cotidianas ser um modo através dos quais os jovens em cumprimento de MSE-MA reagem ao processo obrigatório da reinserção escolar. Nesse sentido, eu não poderia negar ou ignorar as chamadas formas de resistência cotidianas contra a imposição da reinserção escolar claramente observada em todo o processo e duração de uma medida socioeducativa em meio aberto. Ademais, pesquisas sobre o tema adolescente em conflito com a lei e a escola (DIAS, 2012; SACKS, 2017) revelam comportamentos de sabotagem e desobediência entre os movimentos de resistência praticados pelos jovens em cumprimento de MSE, a fim de contestarem a prática institucional.

A pesquisa etnográfica apresentada aqui, ressalto, não fora realizada dentro das escolas. Apesar de ter participado em reuniões com diretores, coordenadores e professores, a fim de corresponder aos objetivos da medida socioeducativa e o acompanhamento da reinserção escolar na condição de técnica, eu não experienciei o cotidiano escolar dos meninos dentro da escola⁴⁶. Assim, eu considero para este trabalho não apenas os momentos de resistência baseados em confronto direto nos atendimentos realizados na condição de técnica de medida, mas em todos os tempos da pesquisa, nos quais os relatos sobre as trajetórias escolares eram quase sempre carregados de revolta e críticas contra a escola.

A resistência à reinserção escolar dos jovens em cumprimento de MSE-MA é sempre ressaltada em conversas com o corpo técnico dos SMSE-MA. As formas de resistência são observadas tanto no momento em que são informados sobre sua

⁴⁶ Para uma etnografia a respeito ver Pereira (2010), dentre outros.

obrigatoriedade: “pra escola eu não volto”; como também dentro da escola através das chamadas bagunças: “Ah tia, fui expulso porque eu fazia muita bagunça, né? Não tinha o que fazer, às vezes não podia nem sair pra ir no banheiro, daí eu bagunçava mesmo, ficava andando pela sala, conversando, essas coisas”. Uma forma de resistência também pode ser observada no abandono e desistência da escola, ou seja, quando deixam de frequentar totalmente as aulas, a chamada: evasão escolar.

Outro modo de resistência que observei em campo pode se dar na mutabilidade da categoria LA, ou seja, o LA como uma categoria mutável e que se desloca de sentido e significado dependendo de onde e por quem é mobilizada. O deslocamento de sentido do “ser LA”, ou sua habilidade na mobilização, possibilita um manejo de auto preservação e interação com o objetivo de resistir à estigmatização sofrida na escola demonstrada no capítulo anterior.

2.4.1 O LA: mutabilidade e deslocamento

O fato da escola ser um dos equipamentos de maior referência para os jovens (às vezes o único), principalmente quando se trata dos círculos de amizade e sociabilidade, não descarta as inúmeras reflexões acerca da desconexão com a realidade dos alunos, uma vez que a instituição escolar não acompanha as mudanças da sociedade contemporânea. As tecnologias e seus efeitos no comportamento da juventude atual são alguns exemplos, inclusive, de fatores que podem levar ao desinteresse e contribuir para a evasão escolar (PEREIRA, 2010). Assim, os jovens que não se identificam com os círculos de amizade e sociabilidade que a escola agrega, saem à procura de uma identificação de códigos e modos de vida fora dos muros da escola, um outro espaço de sociabilidade: a rua.

Enquanto que na escola os jovens em cumprimento de MSE-MA são identificados de forma estigmatizada como *sendo LA*, na rua esses mesmos jovens podem se utilizar da imagem do *LA* como estratégia para construir formas e espaços de sociabilidade. Há, nesse sentido, um empoderamento do próprio estigma num espaço em que as disputas e valores tais como o impacto da masculinidade e virilidade, sagacidade,

manejo individual decisório, mas também procedimento e laços de lealdade são fundamentais na formação das redes de sociabilidade.

O LA é visto agora não mais como um sujeito intimidado ou isolado, mas talvez agregador. A classificação identitária de LA sofre mutação a partir de seu uso pelos jovens em um outro espaço e com seus pares. Em sendo seu sentido positivo, e ao contrário da escola, a rua torna-se o *pedaço* (MAGNANI, 2012).

Certa vez, após atendimento realizado no SMSE-MA/ZN, acompanhei Fernando até o portão, quando estávamos nos despedindo ele encontrou com alguns amigos que estavam coincidentemente descendo a rua onde ficava o serviço. Sem pestanejar cumprimentou todos dizendo: “E aí, eu estava aqui no LA”, apontando em minha direção. Acenei para seus amigos e desceram juntos a rua conversando e rindo.

Ao dizer rapidamente como “estando no LA”, ou seja, cumprindo a MSE-MA de liberdade assistida ou ainda “estando” no SMSE, não se sentiu intimidado na obrigação de se retratar ou de se esquivar de algo que tenha feito de “errado”; mas tratava-se pelo contrário de algum reconhecimento de prestígio entre os amigos. Fernando, nesse contexto, quando se identifica “ser LA” fortalece o vínculo com seus amigos através da imagem, agora positiva, do LA. Ele “se sente” do *pedaço*, ou seja, confortável para manipular um estigma a seu favor.

Diferente do que acontece na escola, ele agora se conecta a uma ideia do LA que, no contexto da rua, parece trazer-lhe segurança para vivenciar os fluxos. A experiência da ou na rua, enquanto suporte de sociabilidade permite o encontro, a troca e o reconhecimento. Por isso a rua se trata não somente de um estar na *quebrada*, qualificando pertencimento, mas de se sentir no *pedaço* vivenciando os fluxos que cada virada de esquina pode oferecer.

Mas a cada esquina, uma surpresa, o inesperado que se espera, uma batida policial. E então o LA volta a se deslocar para o modo tensão. São muitos os jovens que se queixam de terem tido a carteirinha do MSE rasgada por um policial em uma batida. É muito comum não só ter a carteirinha rasurada ou definitivamente perdida, como também sofrerem agressões verbais e físicas ao serem identificados como LA pelos policiais.

Após esse episódio com Fernando, no atendimento seguinte, eu conversei com ele sobre o deslocamento de sentido do LA observado no encontro com seus amigos:

Eu: O que representa, significa ser LA pra você quando está na rua com os amigos ou na escola? É diferente?

Fernando: Na escola as vezes pegam no nosso pé né tia, sabem que a gente é LA e já ficam de olho, mas com os moleque não dá nada não.

Eu: os moleques, você quer dizer seus amigos?

Fernando: sim, tem uns que chega só porque a gente é LA.

Eu: você quer dizer que as vezes gosta de que as pessoas, seus amigos no caso, saibam que você é LA?

Fernando: é, com eles não pega nada

Eu: e na rua?

Fernando: na rua é a mesma coisa, com os chegado não pega nada tia.

Eu: e a polícia?

Fernando: Olha tia, quando a gente tá na FEBEM⁴⁷ os funcionário não respeita a gente não, xinga, as vezes bate. E quando estamos na rua, se os polícia vê que estamos com a carteirinha do LA⁴⁸ a gente apanha também. Por isso as vezes prefiro andar sem a carteirinha.”

Essa breve experiência relatada acima, sugere que mesmo identificado por um agente do Estado como um jovem que estaria cumprindo “corretamente” a medida no seu ir e vir do SMSE-MA, tal condição não o retiraria do fluxo transgressivo e das zonas fronteiriças de uma liminaridade potencialmente infratora, inclusive e sobretudo para os agentes da lei. A condição delituosa que desemboca nessa nova situação de ser assistido pelo Estado se agrega à sua pessoa mais do que o processo socioeducativo de proteção, numa evidente naturalização do mal. Uma vez delituoso, os agentes e operadores da ordem, sobretudo policiais, o posicionam assim, minimizando a nova condição de protegido pelo mesmo Estado que equaciona proteção e punição, revivendo atos infracionais que se multiplicam e se perpetuam nos discursos de vários agentes que compõem essa trama. Uma possível manipulação das políticas de assistencialismo, direitos e proteção, na perspectiva do *sufrimento social*⁴⁹, é organizada de modo a sugerir pertencimento ou exclusão ao sujeito.

⁴⁷ Alguns adolescentes se referem a Fundação CASA ainda como FEBEM, conforme citado no início dessa dissertação.

⁴⁸ Independente da medida em meio aberto, os adolescentes (e os policiais também, segundo a fala dos próprios adolescentes) sempre se referem ao serviço de medida como LA, ou *assinando a LA*.

⁴⁹ Conceito abordado aqui para as análises das intervenções sociais com objetivos de aliviar o *sufrimento* dos sujeitos ditos “vulneráveis”, mas também na problematização das mesmas intervenções quando

O termo LA é assim mutável e sofre um deslocamento de significados conforme as relações entre atores diversos. Inclusive, eu na condição de técnica, talvez tenha sido uma LA, já que na fala de Fernando ele aponta em minha direção como se estivesse me identificando como uma representação ou personificação do Estado, pela interface da LA.

No contexto da rua, o LA pode ser apropriado na forma de garantia de conforto e liberdade de criação ou afirmação de vínculos, em contraposição ao desconforto que o contexto escolar apresenta. Ademais, para os adolescentes rotulados como LA a escola não é uma referência e talvez nunca tenha sido. São jovens que já possuem uma trajetória de constantes conflitos com a escola, e a rua, por outro lado, sempre esteve posta em constante oposição ao sentimento que a escola traz, podendo ser percebida como um refúgio aos jovens que se sentem intimidados ou desconfortáveis no ambiente escolar ou na própria casa. É o caso de João, que relatei acima sobre sua decisão de sair da escola onde sofria constantes acusações por “ser LA” além de não gostar de estudar e preferir ficar com os amigos.

Em uma das conversas que tive com a mãe de João, dona Rosana, ela disse que seus filhos haviam mudado de comportamento a partir do momento em que foram morar com o avô, quando eram pequenos. Ela contou que precisava trabalhar e por isso não conseguia acompanhá-los de perto. Disse ainda que às vezes chegava do trabalho e os meninos tinham fugido porque o avô se comportava de modo rude e por vezes agressivo com os netos, com a justificativa de ter que discipliná-los. Assim, os meninos preferiam ficar na rua enquanto a mãe trabalhava, tudo para evitarem o avô.

Maria Filomena Gregori (2000) em sua pesquisa de campo com os meninos de rua, dentre importantes questões e discussões que ela faz sobre o tema, relata a distinção entre os termos meninos DE rua e meninos NA rua⁵⁰. As crianças e adolescentes que possuem de alguma forma uma casa e vínculo familiar, mas que passam grande parte de seu tempo na rua desenvolvendo algum tipo de socialização, são consideradas meninos na rua, são crianças e adolescentes portanto, que por vários motivos substituem as relações de sociabilidade escolares e/ou familiares pelas

mecanismos de criminalização e exclusão social são utilizados para classificar os sujeitos. Para essa discussão ver autores como Michel Herzfeld, Veena Das dentre outros.

⁵⁰ Definidos no encontro realizado pelo Unicef em 1989, segundo a autora.

experiências na rua. Já as crianças e adolescentes considerados como meninos de rua, tiveram seus vínculos familiares rompidos de forma a se apropriarem da rua como seu principal habitat. Contudo, Gregori não se limita a essa definição:

Mesmo considerando esse recorte, é grande a tendência de presumir uma relação de determinação que leva o menino na rua a se transformar em menino de rua (...) Ao investigar muitos históricos familiares, encontrei situações de um conflito sistemático desses meninos com o pai, o padrasto, a mãe, a madrasta, irmãos, parentes ou afins. Quando não há conflito explícito, existe alguma dinâmica – tecida na privacidade e cotidianamente - de perda de lugar desse menino ou menina no contexto familiar. Quanto à escola, poucos não são os relatos de expulsão ou conflito com professores, diretores ou colegas. O motivo mais alegado: mau comportamento. (2000, p. 65-69).

Destaquei esse excerto pois ele traz um contexto que se aproxima daqueles meninos que cumprem MSE-MA e com os quais eu conversei. A rua passa a ser um lugar onde os LA's se sentem confortáveis para fugir de conflitos familiares ou/e escolares. Seja para passar o tempo, brincar, zoar ou até mesmo trabalhar, a rua se torna espaço de sociabilidades, criação de novos vínculos. Transitam por entre vielas, dobram esquinas, se aventuram e se viram.

Viração é um termo empregado coloquialmente para designar o ato de conquistar recursos para a sobrevivência. Mais usualmente é referido às atividades informais de trabalhar, dar um jeito, driblar o desemprego etc. Os meninos de rua se viram, o que significa, em muitos casos, se tornarem pedintes ou ladrões ou prostitutas ou “biscateiros” ou ainda, se comportarem como menores carentes nos escritórios de assistência social. Para eles, a viração contém em si algo mais do que mera sobrevivência, embora seja seu instrumento. Há uma tentativa de manipular recursos simbólicos e “identificatórios” para dialogar, comunicar e se posicionar, o que implica a adoção de várias posições de forma não excludente: comportar-se como “trombadinha”, como “avião” (passador de drogas), como “menor carente”, como “sobrevivente”, como adulto e como criança. (GREGORI, 2000, p.31)

É interessante esse ponto que Gregori coloca sobre a tentativa de manipular os recursos simbólicos e identificatórios. Apesar dos massivos relatos sobre resistência à reinserção escolar, existem porém, alguns jovens em cumprimento de MSE-MA que aceitam tranquilamente essa imposição e conseguem, na maior parte dos casos, encerrar a medida no tempo que lhe foi designado pelo juiz. Esses jovens apresentam simpatia, seriedade e confiança atípicas nos atendimentos. Segundo as técnicas e

técnicos de medida, são os responsa⁵¹. São jovens que, depois de criado um vínculo com as técnicas e técnicos do SMSE-MA, acabam revelando direta ou indiretamente que fazem parte do “mundo do crime” ou são primo⁵² ou ainda, que são “do partido”⁵³.

Feltran (2008) fala sobre *depoimentos-padrão*, que são versões de fatos ou respostas padronizadas de jovens autores de ato infracional que, por já terem passado por algumas institucionalizações, aprendem a falar o que a advogada, psicóloga, educadora ou técnica de medida querem ouvir. Me lembro bem de estar conversando com um dos meninos durante um atendimento e eu perceber claramente sua tentativa de controle sobre as respostas e gestos. Sabendo que poderia conter registros das conversas no relatório enviado ao judiciário, ele deixava de dizer certas coisas ou se comportava de maneira diferente, influenciando na condução da conversa durante os atendimentos. Parecia que ele sabia muito bem o que poderia ser dito ou não. Era uma relação objetivando cumprir um protocolo, portanto.

Em conversa com técnicos e técnicas de outros SMSE-MA, pude constatar a existência dessa mesma situação observada, isto é, de jovens que se mostram responsáveis para com a medida desde o início, são extremamente educados, respondem positivamente as metas do PIA e cumprem sem problemas os objetivos da medida. A conclusão de todos é: “esse é envolvido”.

Um exemplo que lembro bem é o de Oswaldo, atendido por mim no SMSE-MA/ZN. Tinha 17 anos e cumpria a medida de PSC por roubo. Trabalhava em um mercado do bairro durante o dia e estudava a noite. Para cumprir a PSC em um centro cultural de referência do bairro, ele se ausentava meio período por dois dias da semana no trabalho, com autorização de seu chefe. Tinha um sorriso bonito, era simpático e super educado no SMSE. Não faltava em nenhum atendimento comigo, não se ausentava das atividades na PSC e frequentava as aulas. No relatório inicial enviado ao judiciário constava que sua frequência e comportamento na escola eram satisfatórios,

⁵¹ Pessoa vista pelos seus pares como responsável e confiável. Para uma noção mais detalhada ver Marques (2010) e Biondi (2009)

⁵² De acordo com a etnografia realizada por Biondi (2009), primo é o preso que vive em cadeias do PCC, mas que não é batizado.

⁵³ De acordo com a pesquisa de Biondi (2009.; p.34), crianças e adolescentes não são batizadas pelo PCC, o que ocorre é uma comunicação indireta entre os irmãos e os menores infratores. Uma visão acerca de unidades da Fundação CASA que respondem aos comandos do PCC, ver em Mallarte (2014).

bem como na PSC, onde inclusive era elogiado frequentemente pela pessoa que o acompanhava no centro cultural.

Passados três meses, um relatório de acompanhamento deveria ser encaminhado ao judiciário. Como ele cumpria somente a medida de PSC e seus horários eram bem ocupados pelo trabalho e estudos, combinamos de nos encontrar quinzenalmente. Faltou nos dois últimos, então não nos falávamos havia um mês. Tentei entrar em contato com ele pelos números de telefone em sua ficha para marcarmos a visita domiciliar e saber o motivo das faltas dos dois últimos atendimentos, sem sucesso. Na semana seguinte, dois técnicos iriam à campo realizar visitas domiciliares próximas à residência de Oswaldo, aproveitei a carona (ônibus e a pé). Tivemos muita dificuldade de encontrar a casa de Oswaldo, pois a numeração das casas em algumas ruas de dentro das comunidades são muito confusas. Assim que encontramos, avistamos Oswaldo lavando um carro em frente a um comércio correspondente ao número de sua residência. O comércio parecia um bar. Havia algumas mesas de bar e um balcão de vidro com alguns salgadinhos e outros poucos produtos. Cumprimentei Oswaldo e ele logo acenou indicando sua mãe, que estava dentro do bar atrás do balcão. Nos apresentamos e expliquei o motivo de nossa visita. Ela logo franziu a testa e disse que ninguém subiria para fazer a visita domiciliar. Naquele momento havia dois homens conversando com ela mas logo surgiram mais dois vindo em nossa direção e perguntaram o que estava acontecendo. Eu e os outros dois técnicos nos olhamos tentando entender aquele cenário. Explicamos novamente quem éramos e o procedimento técnico da visita domiciliar. Novamente obtivemos respostas grosseiras e resistentes. Dissemos que compreendíamos a situação e saímos do local. Acho que a tensão foi tamanha que não me lembro se Oswaldo estava lá fora quando saímos. O assunto percorreu todo o caminho de volta pro SMSE-MA, rindo aliviados da situação embaraçosa que vivenciamos, e em nosso imaginário comum a conclusão não foi outra: essa família é envolvida! Oswaldo conseguiu encerrar sua medida depois de três meses, no tempo determinado pelo judiciário.

Assim como há jovens como Oswaldo, que são vistos pelo corpo técnico como sendo “os mais tranquilos”, pois sabem exatamente como devem agir a fim de encerrar a medida o mais rápido possível, há outros que se vangloriam por serem do crime e são

visto pelo corpo técnico como os mais “complicados”. Esses contam mil histórias que mais parecem cenas retiradas de filmes de ação e não pensam duas vezes em manifestar algum envolvimento com o mundo do crime. Na visão dos adolescentes existe uma oposição dessa classificação entre “tranquilos versus envolvidos”, ou conforme Maria Carolina Schlittler (2011), *os sossegados e os envolvidos*:

Os *sossegados* estariam cumprindo medidas, pois deram *azar*, já que foram detidos nas raras ocasiões que cometeram infrações. Dessa forma, ser “*sossegado*” está ligado à intensidade das relações travadas com o ‘mundo do crime’. Nesse sentido, eles ‘auto-representam’ o crime de uma forma menos intensa do que os *envolvidos*, se relacionando com o crime em um plano mais discursivo, ou seja, utilizam gírias que aludem ao *crime*, falam do histórico de infração dos outros, realizando classificações, muitas vezes “montam cenas” para os interlocutores deixando na dúvida o fato deles pertencerem ou não a facção do PCC, proferem falas exaltadas a respeito da polícia imaginando possíveis ações que eles poderiam ter no caso de cruzarem com policiais. (SCHLITTLER, 2011, p.118)

Ricardo, 16 anos, morava com a mãe, padrasto e irmã de 10 meses (fruto da nova união). O imóvel era próprio, situado em uma das ruas/ vielas mais conhecidas do bairro por ser ocupada pelo tráfico. Localidade extremamente carente de saneamento. A casa era de alvenaria (sem acabamento) e possuía 3 cômodos. A renda da mãe, que trabalhava como diarista era de R\$ 1.200 e do padrasto, eletricista R\$ 1.500 Ricardo constantemente reproduzia um discurso muito disseminado de que estudar não daria em nada e o tráfico por sua vez, lhe dava mais responsabilidade. Glamourizava o tráfico dizendo que a criminalidade estava em seu sangue, até mesmo para se distanciar ainda mais da opção pela escola. Ele parou de estudar no 8º ano e não estava matriculado.

É possível perceber que o tráfico e sua sociabilidade são naturalizados e familiarizados, já a escola é tomada como algo distante, exótica, sem função cotidiana, sem existência estética e nem sociabilidade. Ricardo dizia que seu problema era que sofria muita influência dos amigos e do entorno onde morava:

“a rua onde moro tem muita influência sabe tia, todo lugar que eu ando tem má influência e minha vontade de ter uma moto cresceu depois de ver vários amigos andando de moto na rua, principalmente aos finais de semana, e que foi um desses amigos que me levou a passeio em uma represa e lá fui abordado por policiais e acusado de roubo junto com esse amigo”.

Ricardo falou que deu “azar” de estar junto com o amigo no momento da apreensão relatada acima porque justamente nessa ocasião não havia participado do roubo. Disse que de quando em quando fazia alguns “bicos” ajudando um tio e que isso ajudava a aliviar a tensão que o tráfico impunha sobre ele. Segundo ele, vários membros da família estavam envolvidos na criminalidade, entre eles o pai, que morava em outro estado.

Seja sossegado ou envolvido, não deixam de ser LA na escola, na rua e no SMSE-MA. A mobilização dessa categoria pode ser apropriada de diversas maneiras fazendo com que se desloque o sentido e significado de “ser LA”, dependendo ainda do espaço, de quem a mobiliza e da forma como é apropriada.

(...) as diferentes representações sociais são incorporadas pelos meninos, que as mimetizam e teatralizam de acordo com as situações muito concretas e diversas de seu cotidiano. De modo que a ambiguidade que estou tentando circunscrever é, por sua vez, ambígua. Não se trata apenas de uma ambiguidade de representações que é incorporada em sua ambiguidade pelos meninos. A própria relação com as representações sociais é ambígua: ela não é puro meio, um instrumento em vista da autopreservação, mas também um elemento de troca interativa. (GREGORI, id., p.30)

O LA pode ser utilizado por agentes escolares dentro da instituição escolar e por policiais na rua de forma pejorativa. Os jovens mobilizam a categoria LA a seu favor entre amigos, na rua ou até mesmo dentro da escola servindo como instrumento de autopreservação e troca interativa (GREGORI, 2000). Ademais, essa ambiguidade que a autora ressalta pode ser extrapolada aqui utilizando como exemplo a história de Oswaldo, jovem que era protagonista do incidente naquela fatídica visita domiciliar, e que conseguiu encerrar a medida no tempo mínimo determinado pelo judiciário.

Conforme relatado, a primeira declaração escolar que apresentamos ao judiciário, mostrava boas notas e presença satisfatória, além de nenhuma reclamação sobre seu comportamento. No entanto, ao solicitar outra declaração da escola para anexar ao relatório de acompanhamento, o mesmo relatório que justificou a visita domiciliar, recebemos uma declaração negativa da direção da escola sobre o comportamento de Oswaldo:

De acordo com o parecer dos Professores que ministram aula nesta sala, o aluno apresenta em nossa Unidade Escolar péssima conduta, atitudes, ações e comportamentos inadequados e inoportunos, ficando a todo momento, saindo da sala sem autorização do professor, gritando pelos corredores, falando palavras de baixo calão, não participa das atividades propostas pelos mesmos, quando fica não demonstra nenhum interesse e quase nada produz, não responde positivamente a nenhuma estratégia pedagógica aplicada pelos professores. Indisciplinado, tumultua, usa de artifícios explosivos do tipo bombas barulhentas apavorando todos na escola e na sala, tentando ter o domínio de todas as situações e relações com os colegas. Ameaçando-os e intimidando-os, com violência, sem contar o desrespeito aos professores e demais funcionários. Diante dos fatos e acontecimentos, professores, mediação e direção buscam pelos meios pedagógicos e disciplinares direcionar o referido aluno, mas os resultados parecem difíceis sem a devida atenção familiar.

Quando eu conversei com Oswaldo sobre essa declaração, ele de imediato discordou da diretora. Disse que por conhecer todo mundo acabava ficando no meio de campo e que a própria coordenação convocava o adolescente para sua sala para saber quem foram os autores das situações conflituosas que aconteciam. Relatou inúmeras histórias de perseguição da escola por ser LA⁵⁴, afirmando ainda que a escola era uma bagunça e que inclusive o PCC havia sido convidado para conversar com os adolescentes que davam mais trabalho, pois assim evitavam a constante presença da polícia na escola e facilitava o fluxo do tráfico.

Depois desse atendimento, marquei visita na escola e tive uma conversa complicada com a coordenação e direção. Lembro que o ponto máximo da discussão foi a insistência em saber qual era a infração que Oswaldo teria cometido, afirmando ser de suma importância essa informação. Além do fato de chamarem ele de LA e eu tentando explicar que a medida que ele cumpria era a PSC. Ocorreu que, após essa reunião, Oswaldo voltou a se comportar na escola já no dia seguinte, deixando todos bastante confusos.

Lembro ainda que no relatório do pedido de encerramento da medida, o incidente da visita domiciliar não fora reportado e nem todos os trâmites acerca dos desentendimentos escolares. Por ser a medida de PSC, a reinserção escolar não é cobrada em relação ao cumprimento da medida de LA. Ademais, as pessoas que acompanhavam Oswaldo no local onde ele prestava serviço comunitário gostavam

⁵⁴ Oswaldo cumpria a medida de PSC, mas os agentes escolares, sabendo ou não a diferença, chamavam ele de LA.

muito dele e do trabalho realizado. Além do fato de que Oswaldo tinha um emprego. Dalí três meses, conforme relatado acima, sua medida foi extinta.

Procurei mostrar através da trajetória de Oswaldo que ele se apropriou da categoria LA utilizando-a a seu favor. Apesar de ser identificado como LA na escola e sofrer algumas perseguições, conforme ele mesmo contou, a coordenação o chamava para auxiliar nas situações de conflitos entre os estudantes. Ele se comportava, interagia e tratava todos com simpatia dentro do SMSE-MA e no local onde prestava serviço comunitário (PSC). Houve o incidente na escola e com sua família na visita domiciliar, mas ele soube se auto preservar diante dos acontecimentos atingindo o seu objetivo maior, encerrando a medida.

Acredito que o conceito de *viração* de Gregori dá suporte à mutabilidade e deslocamento do termo LA como mais um modo pelo qual os jovens em MSE-MA se apropriam a fim de resistir e de se auto preservar das recorrentes intimidações sofridas dentro da escola e, conforme o relato de Fernando, quando na rua com os seus pares. No entanto, uma tentativa de manipulação das relações pode fortalecer alguns aspectos da estrutura de dominação, por isso, conforme Monsma (2000) ressalta, é importante entender as complexidades, contradições e consequências das formas de resistência cotidianas.

2.5 – Extinção da Medida e Extinção da Escola

A reinserção escolar conduz a maioria dos jovens a uma experimentação de sentimentos de vergonha e intimidação ao reconhecerem que possuem dificuldades latentes em seu processo de alfabetização e serem identificados como LA. Os modos pelos quais esses jovens veem a obrigatoriedade da reinserção escolar, são carregados de símbolos de desobediência e sabotagem.

Quando o jovem decide abandonar os estudos optando pela evasão a fim de contrapor o poder de intimidação, acaba corroborando com a perpetuação da produção do fracasso escolar. Quando o jovem resiste e consegue o encerramento de sua medida, é comum ele não permanecer na escola, seu objetivo fora alcançado então ele deixa de frequentar as aulas. A medida que o jovem se apropria da categoria LA para

se auto preservar ele reforça o estigma que lhe foi imposto. Ele sobrevive à escola, mas não deixa de ser um desviante, um LA.

A reinserção escolar como uma determinação do poder judiciário, é muitas vezes entendida e definida através do retorno à atividade escolar com base na comprovação da matrícula ou da frequência durante a duração da medida. Para muitos pesquisadores da área da educação e de adolescentes em conflito com a lei e a escola, existe uma grande contradição no entendimento entre o direito à educação e a escolarização. Dias e Onofre (2010) ressaltam que o direito à educação não se restringe ao acesso ao sistema escolar por meio da efetivação da matrícula, pois para que o direito à educação seja alcançado, é preciso que outros direitos como condição de permanência, qualidade de ensino e respeito às diferenças sejam garantidos.

O que é possível observar a partir das trajetórias escolares de jovens em cumprimento de MSE-MA é que a reinserção escolar, como uma das formas de ressocialização previstas pelo ECA e pelo SINASE, ao se tornar uma exigência para o encerramento da MSE pelo poder judiciário, é entendida como uma prática punitiva pelos jovens. Assim, eles procuram formas de resistir cotidianamente expressadas por símbolos de desobediência e sabotagem como dissimulações, dizendo que estão matriculados e cursando, mas na verdade não estão, por alguns conflitos registrados dentro da escola, pelas ausências e abandono da MSE-MA e escolar.

De acordo com Pereira (2010), sobre as experiências juvenis na periferia, existe uma duplicidade de sentido nas manifestações dos jovens dentro da escola oscilando entre reprodução de padrões hegemônicos e comportamentos de resistência. O autor aponta que, se ações dissonantes das experiências juvenis e/ou estudantis - como as zoeiras ou bagunças - são interpretadas como modos de contestar as práticas institucionais, elas não necessariamente configuram uma oposição à ordem hegemônica, pois tais práticas podem reafirmar outras estruturas de poder:

Há que se ressaltar que denomino as práticas do cotidiano empreendidas pelos agentes com quem interagi em campo não como resistências a estruturas de poder simplesmente, mas como procedimentos dissonantes das estruturas de poder. Porque se as ações dissonantes empreendidas nas experiências juvenis e/ou estudantis colocam em questão a eficácia disciplinar ou de dominação e reprodução de desigualdades de instituições como a escola, elas não necessariamente configuram uma oposição radical às ordens hegemônicas, e

tais práticas podem inclusive reafirmar outras estruturas de poder ou pensamentos hegemônicos, ainda que de modo alternativo aos mecanismos de exercício de poder das escolas. (PEREIRA, 2016, p.26)

Nesse sentido, assumindo os símbolos de desobediência e sabotagem como formas de resistência, as consequências contraditórias dessa resistência cotidiana podem ser percebidas através da manutenção e do fortalecimento das estruturas de dominação e do sistema da produção do fracasso escolar, isto é, no aumento da defasagem e da evasão escolar e do analfabetismo funcional. Analfabetos funcionais, segundo o INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional⁵⁵, são pessoas que possuem dificuldades no processamento de informações, em fazer o uso da leitura e escrita e de operações matemáticas em situações da vida cotidiana (INAF, 2018), como a leitura de placas de ônibus ou conferir o troco do dinheiro da padaria, por exemplo. Conforme o INAF 2018, 49% das pessoas entrevistadas e que ingressaram ou concluíram o Ensino Médio estão no nível elementar da escala de alfabetismo.

É preciso refletir sobre as consequências contraditórias que algumas formas de resistência cotidianas podem causar, contudo, é preciso se atentar também para não reproduzirmos um discurso de culpabilização dos jovens pelo próprio fracasso escolar, que, como demonstrado anteriormente, é uma construção social histórica. Para o jovem que opta por sair da escola, é um ato de sobreviver e resistir para além da reinserção escolar e não propriamente à reinserção escolar. Esse jovem não se sente daquele lugar e todo o processo intimidatório o empurra para fora da escola. De outro modo, se não fosse pela resistência dos meninos à reinserção escolar essa não seria uma questão amplamente discutida dentro e entre os SMSE-MA, um grupo de articulação dos SMSE-MA sobre o tema não teria sido criado, os SMSE-MA não teriam interesse em realizar as oficinas de alfabetização dentro dos serviços e um curso sobre a questão da alfabetização e letramento no contexto da MSE-MA não teria sido realizado por um instituto em São Paulo ligado à uma renomada universidade.

As relações de poder segundo Foucault (2015), estão sempre numa espécie de mobilidade. Um exemplo claro dessa mobilidade é vista na dinâmica do jogo de relações de poder estabelecida nas unidades de internação da Fundação CASA

⁵⁵ O Índice de Alfabetismo Funcional (Inaf) é um estudo realizado desde 2001 pelo Ibope e Instituto Paulo Montenegro em conjunto com a organização não-governamental Ação Educativa.

descrita por Mallart (2014). Uma dinâmica que caracteriza as unidades ora como *dominada*, ora *nas mãos dos funça* ou ainda *meio a meio*⁵⁶, situação redefinida a qualquer momento por qualquer um dos lados⁵⁷.

Da mesma forma, observamos essa mobilidade das relações de poder e seus efeitos nos modos pelos quais os meninos se relacionam com a reinserção escolar. Seja através do confronto ou do abandono escolar, seja através do manejo do conceito LA, onde eles se apropriam e incorporam o próprio estigma.

Do mesmo modo, entre os deslocamentos de minhas posições nos três tempos da pesquisa são reveladas relações de poder que ora qualificam uma naturalização da medida, ora incorporam com um discurso mais ativista. Essas assimetrias produzidas em campo são importantes de modo a ressaltar, novamente, que durante a produção da escrita etnográfica como pesquisadora, uma desacomodação das três posições pode revelar possibilidades de criticidade em relação as diferentes perspectivas e um esforço em alcançar o ponto de vista dos meninos.

⁵⁶ Uma unidade *dominada* é quando os adolescentes internados exercem o poder de controlar a unidade, estabelecendo as regras. Unidade *nas mãos dos funça*, é quando os funcionários exercem o poder de estabelecer regras e possuem o controle sobre os jovens internados. Por fim, uma unidade *meio a meio*, é quando ambos os lados conseguem exercer seu poder, não está definido nas mãos de quem está o controle da unidade.

⁵⁷ Nesse sentido, a perspectiva de instituições totais de Goffman pode não caber aqui, uma vez que podemos observar uma mobilidade do poder e seus efeitos, em diferentes perspectivas.

CAPÍTULO 3 – A SOCIOEDUCAÇÃO COMO DISCURSO E MÉTODO

A reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, conforme vimos até agora, parece ser um problema de todos os lados que se aborde, de difícil equação. A pesquisa, contudo, revelou uma necessidade de problematizar a concepção de socioeducação como uma perspectiva pedagógica para tratar das questões de jovens em conflito com a lei, onde a reinserção escolar destaca-se por ser prioritária.

Neste capítulo percorro um pouco dos caminhos da história que levaram ao que se chama hoje de socioeducação. Pretendo trabalhar com a análise do uso do discurso produzido pelos diversos setores da sociedade que incentivaram a criação de leis em defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

Conforme as reflexões de Foucault (2002), toda sociedade através das relações de poder produz seu discurso e o faz sob criteriosos processos de controle e seleção, criando leis e controlando regras. O discurso está presente em universidades, em tribunais, escolas, hospitais, isto é, nas várias esferas da sociedade e campos de estudo. Esse discurso funciona como verdade e como saber, portanto, ele não é neutro.

Desse modo, pretendo trabalhar na busca dos efeitos das reformulações e transformações de um poder que forma saber e produz discursos de verdade. Através da prática discursiva, observa-se a possibilidade de mudanças de leis e regras e estabelece novos padrões e estratégias de forma contínua e reprodutiva.

Um discurso que fora produzido e aplicado surtindo efeitos de poder de um lado, e de resistência, de outro. Procuo observar, a partir disso, as relações de poder intrincadas nos meios públicos e privados no processo de criação e aplicação das leis, bem como na reformulação de instrumentos e mecanismos de controle, à medida que tentam, através dos discursos sobre direitos da criança e do adolescente, uma suavização das penas pelo conceito pedagógico de socioeducação.

3.1 – As práticas discursivas na criação de leis para a infância e adolescência

O contexto político e econômico da virada do Império para a república motivou a discussão em torno da questão da infância que se tornou um “problema social”, como descreve Vianna (1999). As crianças abandonadas que vagavam pelas ruas passaram a ser vistas com desconfiança pela sociedade e consideradas perigosas por boa parte da população. Fatos que incentivaram o poder público a dar atenção especial para um problema: o da segurança pública.

A proclamação da República fortalece um discurso sobre a infância como sendo a base da construção da nova nação, e o Estado começa a incluir na pauta o interesse em assumir a assistência ao menor abandonado como uma preocupação no tocante ao futuro da sociedade.

Ao invés das crianças se acumularem aos olhos das elites pelas ruas, eram destinadas aos espaços privados de cuidados mais erráticos. A Roda dos Expostos, por exemplo, era uma espécie de gaveta que rodava sobre seu próprio eixo produzindo a interface entre a rua e o domínio privado das instituições onde os recém-nascidos ali deixados com rapidez e discrição, ingressavam nessas redes de cuidados à margem do Estado. As Santas Casas da Misericórdia e os conventos recebiam e cuidavam dessas crianças até que outras famílias as acolhessem, ou até que morressem⁵⁸.

Rizzini e Pilotti (2011) ressaltam que já na passagem do século XIX para o XX, a ideia de um “novo direito” circulava entre os juristas em congressos internacionais: “Falava-se numa justiça mais humana, que relevasse a reeducação, em detrimento da punição.” (p.22)

A perspectiva higienista, trazida sobretudo pelo campo da medicina, alcançaria as concepções de governança seletiva, favorecendo os mais abastados e enfocando em concepções estéticas elitistas no ordenamento dos equipamentos públicos e assepsia urbana. Aliadas às noções de segurança pública, orientou os diversos setores da sociedade para o problema do *menor abandonado*. Nesse momento, instituições religiosas e iniciativas particulares incentivam a filantropia e a caridade como forma de

⁵⁸ Com dificuldades de manutenção, essas casas foram sendo fechadas aos poucos, até sua total extinção em 1949.

mitigar o sofrimento social sobretudo voltada às crianças desamparadas. Rizzini e Pilotti (2011) detalham:

Os higienistas estavam identificados com o movimento filantrópico, que travava um embate com os representantes da ação caritativa, nas primeiras décadas do século. A filantropia distinguia-se da caridade, pelos seus métodos, considerados científicos, por esperar resultados concretos e imediatos, como o bom encaminhamento dos desviantes à vida social, tornando-os cidadãos úteis e independentes da caridade alheia. (p.22)

Segundo o Código Penal da República de 1890, promulgado pelo decreto de nº 847, a vadiagem era tida como contravenção, portanto, *os menores vadios, abandonados ou autores de pequenos furtos* eram recolhidos por policiais e encaminhados para determinadas instituições. O crime praticado por crianças e adolescentes seria julgado de acordo com os seguintes critérios constatados nos artigos 27 e 30 do código: se a criança não tivesse completado a idade de 9 anos, seu ato não se enquadraria como um crime propriamente e os pais é quem seriam os responsáveis, ou seja, não existiria uma avaliação de culpabilidade do ato praticado pela criança; caso a criança tivesse idade entre 9 e 14 anos, o julgamento se concentraria na possibilidade de o ato ter sido com ou sem discernimento. Se o ato tivesse sido com discernimento as crianças seriam internadas em estabelecimento cuja “regeneração” se daria por meio do trabalho e sua permanência em tal estabelecimento não excederia a idade de 17 anos.

É curioso pensar que a avaliação sobre a real intenção ou não de cometer um crime era feita pelo próprio Juiz, levando em consideração o critério/ discurso biopsicológico adotado pelos dois códigos penais citados até o momento. É também relevante o retrocesso quanto à idade mínima para a avaliação da culpabilidade no Código Penal da República de 1890, comparado ao Código Criminal do Império de 1830, não sendo julgados como criminosos, neste, os menores de 14 anos e, naquele, os menores de 9 anos de idade. No entanto, segundo o Código Criminal do Império, se fosse comprovado que menores de 14 anos tivessem agido com discernimento, os mesmos eram recolhidos para as casas de correção da época, em que ficavam presos juntamente com os adultos. O recolhimento, assim como no código de 1890, não podia exceder a idade de 17 anos.

Nesse momento, a partir do Código Penal de 1890, é possível observar a separação entre a figura da criança e a figura do *menor*, esta englobando os menores abandonados - aqueles da roda dos expostos -, e agora delinquentes, os vadios, os que não respeitassem a ordem e os valores morais, ficando a cargo da polícia levá-los para as instituições reformadas e reformadoras. Conforme Foucault (2013, p.187): “Wherever *nomos* reigns, that is to say, throughout the space that constitutes the city, the criminal is dangerous. His pollution compromises the order of things and of men.” Onde o *normal* reina, os impuros - como são os designados pela relação de verdade estabelecida nos discursos jurídico-religiosos -, que não respeitam as regras e as normas da sociedade, devem ser excluídos dela. Uma noção de exclusão a partir da lei.

Essa espécie de conector que constitui o criminoso como inimigo social é na realidade um instrumento por meio do qual a classe que está no poder transfere para a sociedade, na forma de júri, ou para a consciência social, por todas as intermediações epistêmicas, a função de rejeitar o criminoso. (FOUCAULT, 2015, p.34)

O mesmo autor, ao comentar sobre a problemática entre o trabalho penal e dos operários produzida intencionalmente para o funcionamento do sistema, menciona o importante papel da cristianização no século XIX de moralização do sujeito. A cristianização construiu o povo como um sujeito moral, separando-o do sujeito classificado como “delinquente” e, portanto, perigoso:

(...)Veja as formidáveis campanhas de cristianização junto aos operários que tiveram lugar nesta época. Foi absolutamente necessário constituir o povo como um sujeito moral, portanto separando-o da delinquência, portanto separando nitidamente o grupo de delinquentes, mostrando-os como perigosos não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrando-os carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos. (1979, p. 75)

Sykes e Matza (1961) também chamam a atenção para a imagem do jovem *delinquente*. Uma imagem construída pela classe dominante através da ideia de que um jovem que apresenta um comportamento contraditório à ordem social e aos bons costumes, sofre de um desvio, sendo classificado portanto, como um delinquente: “The delinquent, it is asserted, is a deviant; not only does his behavior run counter to the law

but his underlying norms, attitudes, and values also stand opposed to those of the dominant social order.” (id., p.712)

Da mesma forma aqui no Brasil, podemos observar a partir dos Códigos Penais, que os próprios juristas deram respaldo à construção da figura social do *menor*, como aponta Londoño (1996):

No fim do século XIX, olhando para seu próprio país, os juristas brasileiros descobrem o ‘menor’ nas crianças e adolescentes pobres da cidade, que por não estarem sob autoridade dos seus pais e tutores são chamadas pelos juristas de abandonadas. Eram, pois, menores abandonadas as crianças que povoavam as ruas do centro das cidades, os mercados, as praças e que por incorrer em delitos frequentavam o xadrez e a cadeia, neste caso passando a serem chamados de menores criminosos. (p.134-5)

De criança a menor abandonado e menor criminoso, esse termo *menor* passa a ser utilizado entre os juristas para designar as crianças das camadas mais pobres da população, o termo *criança* abrigava aquelas consideradas de famílias mais abastadas.

O fenômeno *adolescência* se esboça a partir do século XVIII, de acordo com Philippe Ariès (1981). Da mesma maneira, o fenômeno *dimenor* (Neri, 2009) parece se configurar como um grupo social a partir dos olhos de uma sociedade que vê em uma criança de classe popular um adulto pequeno, isto é, um potencial para o crime.

[...]prevalece na justiça, na polícia, nas unidade do Degase e no senso comum, em geral, a ideia de o típico “menor infrator” é um jovem de classe baixa, assujeitado como “infrator” e muito mais frequentemente apreendido e encarcerado do que jovens de classes mais abastadas. (NERI, 2009, p.43)

No contexto de conflitualidade com a lei, a categoria *adolescência* parece se diluir frente ao termo *menor*. A noção ou categoria *menor*, ou ainda *dimenor*, alude a uma espécie de continuidade entre vida infantil e adulta. A palavra *criança* produz um corte geracional mais efetivo ou eficaz como conceito, encerrando um mundo à parte que ainda irá se desenvolver enquanto adolescente para depois alcançar o mundo adulto. *Menor* seria somente aquele que ainda não é maior, porém já é dotado de toda potencialidade ou belicosidade de um adulto infrator. A popularização e legalização do termo promove uma espécie de continuidade entre os termos “menor” e “maior” como que ocupando o mesmo campo semântico, ou seja, produzindo uma proximidade moral.

Já naquela época se pensava em superlotação das penitenciárias, uma vez que o novo Código ampliou e intensificou as atribuições dos que eram classificados como *vadios e capoeiras, ébrios e mendigos*, ociosos dessa forma, e por consequência, propensos ao crime. Ao Estado é atribuído o papel de resolver o problema dos *menores* tidos como vadios, ociosos e abandonados, antes que as penitenciárias ficassem superlotadas. A partir daí inicia uma discussão a despeito de *menores criminosos* permanecerem recolhidos junto aos adultos.

Segundo Fonseca (2008), em 1893 Paulo Egídio apresentou ao Senado o projeto de Lei nº 33, que versava sobre a criação do “Azylo Industrial de São Paulo”. Para este local seriam encaminhadas as crianças abandonadas e/ou que estivessem mendigando ou na companhia de criminosos conhecidos ou, ainda, que tivessem pais condenados. De novo, a preocupação não tinha como foco um acolhimento adequado às crianças, ao contrário, fomentava a ideia de que os *menores criminosos* eram influenciados e levados ao crime pelos adultos e poderiam comprometer, ou melhor, poluir a ordem das coisas e dos homens (FOUCAULT, 2013). O projeto foi retirado do Senado pelo seu próprio autor, e quatro anos depois foi apresentado o Projeto de Lei chamado de “Instituto Educativo Paulista”, pelo então deputado Cândido Motta.

Em um artigo sobre a criação do Instituto Disciplinar, Pirotta e Broggi (2016) analisaram todo o processo legislativo sobre a criação desse instituto direcionado aos menores infratores e abandonados. Segundo as autoras, este projeto ficou em tramitação no Congresso Legislativo do Estado de São Paulo⁵⁹ desde 1900 até 1902, quando entra em vigor a Lei Estadual nº 844, que regulamenta e acelera o processo de inauguração do então Instituto Disciplinar.

Já naquela época observa-se uma preocupação quanto ao nome dado a esse tipo de instituição. Segundo Pirotta e Broggi (2016), outras instituições voltadas à infância eram chamadas de escolas industriais ou agrícolas, casas de educação e casas de correção, com a preocupação de excluir a ideia de punição.

“O menor nunca deve considerar o seu recolhimento ao instituto como um infortúnio; ao contrário, deve se convencer que é um protegido dos poderes

⁵⁹ A Constituição de 1891 previa que os estados possuíssem autonomia para a organização do Poder Legislativo Estadual.

públicos; que é um pupilo do Estado, que se interessa pelo seu futuro.” (MOTTA. apud PIROTTA e BROGGI, 2016, p.171)

Candido Motta defendia a urgência da aprovação de seu projeto, chamando a atenção para o problema de *menores criminosos* estarem com adultos em cadeia pública, onde eram incentivados ao crime. O projeto previa propostas e ideias semelhantes às do primeiro projeto submetido ao Senado, de Paulo Egídio, como a igual internação dos filhos de criminosos, eis que, devido à herança hereditária, teriam propensão à delinquência.⁶⁰

Cândido Motta, que havia sido delegado de polícia, advogado e professor de Direito Penal na Faculdade de Direito de São Paulo, era seguidor das ideias de Cesare Lombroso⁶¹ e acreditava na regeneração pelo trabalho e na criação de instituições, em regime de internato, que educassem e corrigissem as crianças através do trabalho para depois devolvê-las à sociedade como cidadãs servidoras da pátria. Ele exerceu funções políticas até 1930, aposentando-se em 1937. Seu trabalho exerceu grande influência no direito penal brasileiro, que passou a desconsiderar a concepção do crime como objeto do direito, defendido pela Escola Clássica do Direito Penal; e veio a considerar que, conforme a Nova Escola Penal, seu objeto era o ser criminoso, o ser anormal. Essa nova concepção foi aplicada na criação do Instituto Disciplinar conforme veremos mais à frente.

A imprensa paulistana também teve seu papel para acelerar a criação do Instituto Disciplinar, como sugere Boris Fausto (2014):

Em 1886 o *Diário Popular* denunciava a presença na ladeira da Tabatinguera de um bando de meninos insuportáveis. Deixando de parte ‘ações vergonhosas e exercícios de capoeiragem⁶², o bando era acusado de esbordoar crianças indefesas e assaltar pobres vendeiras, roubando-lhes frutas, doces etc.⁶³ Mais de vinte anos depois *O Estado de São Paulo* aludiria aos garotos que da manhã à noite se aglomeram nas ruas dos arrabaldes, praticando toda sorte de diabruras, num berreiro infernal. Estas maltas de vagabundos transformam as

⁶⁰ Quanto ao fator hereditário, a questão do discernimento, apontado nos códigos penais, sofria oposição não só de Cândido Motta como também de todos os defensores das bases científicas estabelecidas pela corrente eugênica, que creditavam a este fator a inclinação para o mal. (PIROTTA&BROGGI, 2016)

⁶¹ Criminologista, publicou em 1876 o Tratado Antropológico Experimental do Homem Delinquente, propagando a chamada Teoria do Criminoso Nato, de viés eugenista.

⁶² Conforme o Código Penal de 1890, passa a ser proibida atividades relacionadas à capoeira.

⁶³ Diário Popular, 26.7.1886 apud FAUSTO et al., 1984

ruas dos nossos bairros em campos de futebol, riscam as paredes dos prédios, despedaçam vidraças das casas de moradia.⁶⁴ (p.95-96)

A imprensa, como se estivesse em campanha de arregimentação de opinião pública, escrevia sobre a desordem causada explicitando a necessidade urgente de providências corretivas, precipitadas na regulamentação visando a inauguração do Instituto. Fausto (2014, p.96-97) sugere que a criação do Instituto fora precedida de “uma ampla campanha sobre o menor abandonado”, isto é, o uso do discurso da imprensa paulistana sobre a necessidade do Estado tomar medidas cabíveis quanto às crianças e adolescentes moradores de rua, o que intensificou os debates e ideias sobre a criação de institutos para as crianças e adolescentes em conflito com a lei. Anos depois, passando pelos dois projetos de lei já citados acima ocorreu a promulgação da lei estadual nº 844 de 10 de outubro de 1902, que autorizava o governo a fundar o Instituto Disciplinar em São Paulo.

Em 03 de dezembro do mesmo ano foi sancionado o decreto de nº 1079 que abrangia seções como a finalidade do estabelecimento, seu regimento interno, administração, tipo de ensino que seria ministrado aos internos, sistema de recompensas e punições. O Instituto seria subordinado à Secretaria de Estado do Interior e da Justiça e inspecionado pelo chefe de Polícia.

O Instituto Disciplinar, ainda chamado “Eschola Correccional” naquela época, foi instalado em 1903 em São Paulo, numa antiga fazenda no bairro do Tatuapé.⁶⁵ Em 1909 foi autorizada a criação de mais três institutos disciplinares no Estado de São Paulo. Muitos desses institutos tornaram-se posteriormente dependências da Fundação do Estado do Bem-Estar do Menor, conhecida como FEBEM e, atualmente, Fundação Casa. Pouco tempo depois foi solicitado ao legislativo um projeto que regulamentasse a permissão e o incentivo à abertura de institutos disciplinares pela iniciativa privada.

O que se observa, é a criação de um novo aparato institucional de controle, uma reconfiguração de sistemas de repressão para tutelar e disciplinar uma população que

⁶⁴ O Estado de São Paulo, 13.7.1916 apud FAUSTO loc. cit.

⁶⁵ A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - Febem Tatuapé veio a funcionar nas mesmas dependências até 2006, quando passou a se chamar Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, desativada em 2007. O local atualmente comporta o parque do Belém, uma faculdade e uma escola técnica.

representava “perigo em potencial à sociedade, à ordem e ao progresso”. O Instituto Disciplinar em São Paulo, a Colônia Correccional de Dois Rios no Rio de Janeiro, Colônia Agrícola em Salvador e Colégio Imaculada Conceição em Porto Alegre, são exemplos de instituições criadas para disciplinar, tutelar e reeducar os *menores* através do trabalho.

O Código de Menores, conhecido como Código Mello Mattos - nome do primeiro *juiz de menores* -, foi a primeira legislação específica para crianças e adolescentes: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo.” (Código de Menores - Decreto N.17.943 A - de 12 de outubro de 1927)

Sancionado somente em 1927, estabelece diretrizes mais claras para o trato da infância e juventude, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela, delinquência e *liberdade vigiada*. Além disso, abre a prerrogativa para que os diversos segmentos da sociedade pudessem atuar no tratamento dessas questões, dentre as quais as entidades de iniciativa privada.

Os projetos de proteção à infância apresentados ao Senado foram muitos, no entanto contavam com fortes oposições dos industriais e comerciantes, que viam em qualquer medida relacionada às crianças, complicações na exploração da mão-de-obra dos menores de 18 anos (FAUSTO, 2014).

Com discurso educativo e assistencial do Código, o Estado passou a intervir na organização familiar, autorizando os poderes públicos a verificar se os pais supriam as necessidades de seus filhos e se estes estavam sendo devidamente controlados para que não perturbassem a ordem. Era o poder estatal intervindo na reorganização da família, transformando-a num mecanismo disciplinar. O que antes seguia noções de pedagogia do trabalho, agora seguia para uma pedagogia terapêutica ou psiquiatrização. Segundo Fausto (2014, p. 93): “Noções da pedagogia terapêutica, como as de que existem na criança os ‘sinais de alarme’ de predisposições e tendências ao crime, cuja origem pode ser de natureza morfológica, funcional ou psíquica”.

O Programa do Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado em 1940, executado pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) durante o Estado Novo, foi o

primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência no Brasil. Esse programa se baseava na criação de equipamentos públicos como os Postos de Puericultura, que mais tarde viriam a ser os Postos de Saúde. Esses postos se responsabilizavam, dentre outras coisas, pela orientação médica às mães, desde o início da gravidez até a fase escolar da criança, quando passavam a ser orientadas pela Casa da Criança. Todo o programa e suas instituições de assistência eram financiadas pelo Estado e pelas elites⁶⁶.

O Posto de Puericultura era mantido por uma associação privada ou por um órgão oficial, como a Junta Municipal da Infância. Esta, por sua vez, recebia recursos da prefeitura ou de pessoas físicas e empresariais e era presidida pelo prefeito da cidade ou por um juiz. Na época havia poucos juizados de menores - o primeiro foi criado somente em 1923 no Distrito Federal (Rio de Janeiro); dessa forma, era interessante trazer a influência desse saber à Junta. Assim, cada Junta deveria ter uma pessoa encarregada de investigar e resolver casos familiares e de abandono de crianças.

Em 1941, foi fundado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, um órgão do Ministério da Justiça voltado à internação das crianças e adolescentes em conflito com a lei, substituindo assim os Institutos Disciplinares. O SAM passou a ser considerado, perante a opinião pública, repressivo e desumanizante e, após denúncias de abusos e maus tratos, foi extinguido em 1964. Além do SAM, algumas entidades federais de atenção à criança e ao adolescente foram criadas com o intuito de executar programas que visavam o campo do trabalho como método disciplinar, sendo todos eles atravessados pela prática assistencialista, como por exemplo a LBA - Legião Brasileira de Assistência ligada à figura da primeira dama Darcy Vargas.

A área da infância e adolescência, no período dos governos militares, foi marcada por três acontecimentos significativos, mas não menos arbitrários, assistencialistas e repressivos, de reformas e criação de leis: em 1950, a UNICEF instala seu primeiro escritório no Brasil, em 1964 é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e em 1979, é promulgado o Código de Menores de 79; que nada mais era que uma revisão do Código de Menores de 27.

⁶⁶ ver Vianna (1999), Rizzini e Pilotti (2011), Paula (2017), Del Priore (1996)

A FUNABEM foi inserida como parte de um grande organismo de controle estatal da doutrina de Segurança Nacional instaurada pelo governo militar. Nas mesmas dependências onde funcionava o SAM agora entra em cena no Estado de São Paulo, a Fundação Estadual de Bem-estar do Menor (FEBEM).

O Código de Menores de 79 trouxe um dispositivo de intervenção do Estado sobre a família que abriu caminho para o avanço da política de internatos-prisão. O princípio de destituição do pátrio poder baseado no estado de abandono, através da sentença de abandono, possibilitou ao Estado recolher crianças e jovens em situação irregular e condená-los ao internato até a maioridade. Isso ampliou o entendimento de “situação irregular”, que outrora foi interpretado como em “situação de abandono” ou de “delinquência”, e passou a incluir os jovens abandonados pelos pais “em perigo moral”, “com desvio de conduta” e “vítimas de maus tratos”. Se antes o papel da família residia na função disciplinadora como parte das táticas de contenção do poder, agora passa a ser um obstáculo; passa a ser necessário capturar os corpos. Nesta fase, “o local de cura” não é mais a família, é no hospital e nos internatos-prisões que reside a eficácia dos programas de assistência aos *jovens em conflito com a lei*. Verdadeiras máquinas de contenção corporal cujo objetivo é a correção e o controle social.

Os movimentos da década de 70, críticos das políticas para a infância até então vigentes, chegam à década de 80 já apontando para o esgotamento da legislação recém imposta pelo Código de Menores e da Política Nacional do Bem-estar do Menor.

Como bem ressalta Marques (2017) ao apontar o lugar da questão penal no processo de redemocratização do Brasil, é possível observar durante a transição da Ditadura Militar para a nova República – e os movimentos de rompimentos, novas alianças e reformulação dos partidos políticos, com o restabelecimento do pluripartidarismo e a promulgação da Constituição de 1988 –, que, dos discursos propagados pela Comissão da Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e de políticos como Franco Matoro, Teotônio Vilela e Severo Gomes, além de Paulo Sérgio Pinheiro⁶⁷, emergiu uma atenção direcionada à pasta da segurança pública que culminaria em uma reforma do sistema

⁶⁷ Acadêmico que possuiu um importante papel como membro da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo criada em 1972, adiciona Adalton Marques (2017). Mais tarde ocupou o cargo de secretário de direitos humanos no governo de Fernando Henrique Cardoso.

penal com vistas à “democratização e humanização” das instituições de controle. Nas instituições de atendimento às crianças e adolescentes, não foi diferente. Nessa transição, novos mecanismos de atenção e contenção ao problema da criança e do adolescente aparecem reformulados.

Com o passar dos anos, o Código de Menores torna-se insuficiente frente às novas possibilidades de mudança da política e ao fortalecimento de movimentos sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entra em vigor em 1990, substituindo enfim o Código de Menores, e objetivando adequar-se à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que foi um marco mundial na mudança da concepção jurídica das crianças, passando assim, a sujeitos portadores de direitos assegurados por lei. Desse modo, enquanto o antigo Código enfatizava as punições e medidas a serem aplicadas, o ECA enfatiza a noção de cidadania e coloca crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Este novo documento altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e adolescentes.

A constituição dos conselhos dos direitos, uma das diretrizes da política de atendimento apregoada na lei, determina que a formulação de políticas para a infância e a juventude deve vir de um grupo formado paritariamente por membros representantes de organizações da sociedade civil e membros representantes das instituições governamentais. Dessa forma, é notável a crescente participação do terceiro setor nas políticas sociais, particularmente na área da infância e da juventude.

3.1.2 – De Métodos corretivos a métodos pedagógicos

Passo para uma breve descrição dos sistemas de intervenção, chamados de pedagógicos e/ou educacionais, criados para corrigir, reeducar, disciplinar, “reinsere as crianças e adolescentes infratores”. Tais denominações demonstram o jogo das classificações que historicamente recobriram as funções das instituições destinadas às crianças e adolescentes em conflito com a lei.

O Instituto Disciplinar, por exemplo, sistematizava atividades laborais e de educação regular, ministradas por educadores das áreas e um mestre de cultura. As

atividades laborais com fins profissionalizantes pertencentes ao currículo, eram as de instrução industrial de referência agrícola, sobretudo de horticultura, floricultura, arboricultura, bem como a criação de gado, aves domésticas e demais trabalhos relativos, conforme a lei n. 844.

Quanto às instruções de educação baseavam-se na leitura, em princípios de gramática, escrita e caligrafia, matemática, ciências naturais, física e química (aplicáveis à agricultura), aulas de moral e cívica e desenho livre. Em dias de feriados e aos sábados e domingos os jovens faziam exercícios militares, e teriam aulas de canto, música vocal e instrumental. O próprio diretor do instituto criaria as oficinas de artes e ofícios, mediante autorização do Governo do Estado.

O produto do trabalho executado no Instituto seria dividido em duas partes, uma iria para o Estado como parte da renda e a outra distribuída aos internados como pecúlio para quando saíssem de lá. Além disso, ficava a cargo do diretor procurar uma colocação profissional ao menor que saísse do instituto.

Conforme o artigo 4º da lei, aos jovens que tivessem obedecido corretamente as regras da instituição seria fornecido um certificado e um prêmio que não excedesse cem mil réis e aos que não se adaptassem corretamente, punição.

As punições, que só poderiam ser impostas pelo diretor, giravam em torno das advertências ou repreensões, em particular ou em classe. Poderiam sofrer privações de recreio ou isolamento durante as refeições (o castigado comeria numa mesa à parte); perda de pontos (forma utilizada pela instituição para objetificar bom comportamento), e poderiam perder a prerrogativa das indicações para os empregos futuramente solicitados pelo diretor a particulares ou associações.

Conforme Fonseca (2008), o caráter educativo do trabalho era exaltado como uma das virtudes do Instituto Disciplinar tanto nos relatórios da Secretaria de Justiça e Segurança Pública de 1908, como também em noticiários do jornal O Estado de São Paulo e na revista A Cigarra, em 1914.

Contudo, segundo Paula (2017, p.49-50), a pedagogia do e para o trabalho consistia em uma rotina de acordar cedo, realizar trabalhos braçais como o cultivo da terra, comer, descansar e dormir cedo. A autora anexa o relato de Jacob Penteado, que escreveu o livro intitulado “Belenzinho, 1910: o retrato de uma época”, no qual ele relata

que os meninos levantavam as quatro da manhã, tomavam banho no tietê e depois do café iam trabalhar no cultivo de uma área ao lado do rio. Ele conta que os meninos sofriam maus tratos, eram açoitados com rabo de tatu e colocados em banho de salmoura.

O Código de Menores, de 1927, que consolida as leis de assistência e proteção às crianças e aos adolescentes em situação de maus tratos, abandono e em conflito com a lei, tratou de definir muito bem as atividades e funções designadas por cada uma das instituições, não somente os Institutos Disciplinares, como também o Juizado de Menores e toda a gama de instituições privadas de assistência social, criadas naquele momento. A medida de liberdade *vigiada*, que atualmente é denominada liberdade assistida, uma das modalidades das atuais medidas socioeducativas em meio aberto, aparece já a partir desse Código, e segue basicamente os mesmo preceitos, inclusive de reparação ao dano, que é a essência da atual medida de Prestação de Serviço à Comunidade, por exemplo, outra modalidade de MSE-MA. Liana de Paula faz uma observação quanto à progressão da medida de LA no primeiro e no segundo Códigos:

Se no primeiro Código de Menores, a liberdade vigiada deveria ser aplicada aos adolescentes autores de ato infracional principalmente como complemento à internação, fazendo sua transição ou progressão para a liberdade plena, no segundo Código, a liberdade assistida já poderia ser aplicada em substituição à internação. (PAULA, 2017, p.105)

As atividades educacionais e profissionalizantes nos Institutos continuaram basicamente as mesmas e, no Código, fica claro a proibição de castigos corporais às crianças e adolescentes internados nos institutos, diferente dos decretos de fundação do próprio Instituto, onde não se menciona a proibição de tais práticas.

Através do Código, constituiu-se um Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, cuja função era a de *vigiar e proteger os menores egressos*, tanto nas ruas como dentro das instituições de educação, fábricas e oficinas, as quais eram fiscalizadas pelo próprio Conselho, e demais funções relacionadas à resolução de problemas com a infância e adolescência. O Conselho era constituído por membros das áreas da medicina e educação, atuantes em instituições subvencionadas pelo Estado

ou consideradas de utilidade pública. O Conselho poderia delegar funções a representantes de sua confiança. Esses representantes fariam parte dos Delegados da Assistência e Proteção aos Menores, e se incumbiriam de realizar um acompanhamento próximo dos casos, como visitas domiciliares e outras atividades bem similares das que os atuais técnicos de medidas socioeducativas realizam.

No Decreto-Lei nº3.799 de 1941 que transforma o Instituto Sete de Setembro - situado no Distrito Federal da época (Rio de Janeiro) -, em Serviço de Assistência a Menores, o SAM, fica definido que sua finalidade é a de fiscalizar e sistematizar os serviços de assistência a menores internados em estabelecimentos oficiais e particulares, os quais a partir desse momento passam a ser subordinados técnica e administrativamente pelo SAM, porém mantendo cada um o seu próprio regimento interno. O SAM era constituído também de setores de Pesquisa e Tratamento Somatopsíquico e de Pesquisas Sociais e Educacionais. Em suma, o SAM torna-se a instituição responsável pelas casas de internação de crianças e adolescentes em conflito com a lei e, apesar de terem, no papel, uma finalidade de fiscalizar, juntamente com o Juizado de Menores, as instituições que eram de sua responsabilidade, as denúncias de maus tratos foram muitas.

Segundo o decreto nº83.149, que aprova o Estatuto da Fundação Nacional do Bem estar do Menor, o objetivo da Fundação é *o atendimento das necessidades básicas do menor atingido por processo de marginalização social*, tendo como prioridade a integração do *menor* na comunidade através da assistência familiar ou em lares substitutos. À FUNABEM coube a tarefa de implementar uma Política Nacional do Bem Estar do Menor, a qual estudaria os problemas relacionados ao *menor* e planejava soluções com o objetivo de findar os métodos repressivos - outrora utilizados pelos SAM's -, e promover estratégias de atendimento e assistência que não priorizassem a internação ou a institucionalização da criança. Era sua função a de orientar, coordenar e fiscalizar as entidades que executassem essa política. Todas essas ações deveriam ser feitas em conjunto com a comunidade, segundo o próprio Decreto.

Até onde essa pesquisa fora realizada, não foi encontrado outros estatutos e/ou regimentos ou quaisquer outros documentos, leis e afins que contivessem um detalhamento de atividades propostas pelas instituições que vieram a seguir. O

regimento interno da FEBEM, por exemplo, foi criado apenas em 2004, depois de 28 anos de sua fundação. Antes dele, as únicas descrições bem rasteiras que foram realizadas puderam ser apreciadas no Código de Menores, nas leis de criação do SAM, da FUNABEM, e na Fundação Paulista de Promoção Social do Menor - Pró-Menor, depois denominada FEBEM.

Assim como no Instituto Disciplinar e nos SAM, com a mudança para FEBEM, não foi diferente. Os casos de maus tratos eram noticiados agora pelos telejornais. Mallart (2014, p.57) relata a trajetória de Lucas que teve uma vida institucionalizada desde seus dois anos de idade. Em uma das Unidades Educacionais pelas quais passou, entre as décadas de 1970 e 1980, não era obrigado a frequentar as aulas da escola. Poderia optar entre a escola ou trabalhar na roça. Mas se fosse para a escola, não almoçava. Não foi para a roça e portanto não podia produzir sua comida. Havia o curso de marcenaria ministrado pelos funcionários das unidades, no qual, segundo o relato de Lucas descrito por Mallart, produziam cabos de madeira para as enxadas, que também eram utilizadas pelos funcionários para bater nos meninos por qualquer motivo. Além de agressões verbais e físicas, os relatos contam outras formas de tortura como choques e corredor polonês em crianças, na época, com idade de oito anos. Unidades educacionais, Fundação do bem estar...

Somente com a Fundação CASA, que passa a substituir a FEBEM a partir de 2006, tentando se adequar ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ao SINASE, é proposto um Regimento Interno, uma Portaria Normativa (normas internas que regem o cotidiano da instituição) e um Plano Político Pedagógico. É curioso o fato de existir no Regimento Interno, uma imensa lista (quase cinco páginas) sobre as faltas disciplinares executadas pelos adolescentes. Não há nenhuma seção referente à execução de atos cruéis contra os adolescentes pelos funcionários, e às medidas que eventualmente seriam tomadas. Quanto ao PPP⁶⁸, não foi possível sua consulta até o momento, somente um roteiro de como construí-lo, informado no site da própria Fundação CASA.

⁶⁸ Plano Político Pedagógico

3.2 – Enfim a Socioeducação

O art.100 do ECA diz que “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (p.77, 2012). O SINASE, documento que reafirma a diretriz pedagógica da medida socioeducativa do ECA, possui um capítulo chamado Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, onde aponta:

“Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógica (...) devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica.” (p.46)

Assim, segue estabelecendo as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo que devem ser executadas pelas entidades ou programas responsáveis pela execução das medidas, que são: 1) prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios; 2) projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo; 3) participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas; 4) respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa; 5) exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente; 6) diretividade (não autoridade) no processo socioeducativo; 7) disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa; 8) dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional; 9) organização espacial e funcional das Unidades de atendimento socioeducativo que garantam possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente; 10) diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica; 11) família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa; 12) formação continuada dos atores sociais.

Ao adolescente autor de ato infracional deve ser asseguradas por direito a educação escolar e a educação profissional e ressalta habilidades específicas que

devem propiciar o desenvolvimento pessoal e social dos educandos. Dentre as seis dimensões básicas do atendimento socioeducativo que, segundo o SINASE, visa “à concretização de uma prática pedagógica sustentável e garantista” está o desenvolvimento pessoal e social do adolescente que, junto ao PIA (plano individual de atendimento), deve ser elaborado junto ao adolescente e família considerando as áreas jurídica, de saúde, psicológica, social e pedagógica. Esta última tem como metas “a escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado e enfoca interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos.”

O que parece ser apresentado no SINASE é um conjunto de práticas e técnicas a serem utilizadas pelos educadores e/ou funcionários das unidades de internação, se estendendo aos serviços de MSE-MA, a fim de se garantir uma forma organizacional e administrativa, ou um reordenamento, do que de fato um conjunto de ações que fundamentariam relações de socialidade e apropriação de um saber. A concepção de uma socioeducação como teoria pedagógica não aparece definida no ECA e no SINASE.

De acordo com Rizzini, Sposati e Oliveira (2019, p.36), a terminologia socioeducação advém dos princípios da pedagogia e educação social trazidos à tona na década de 1980. Embora Paulo Freire não utilizasse a terminologia pedagogia social, segundo Silva (2009), ele já vinha desenvolvendo trabalhos em uma educação social e popular a fim de romper com uma lógica neutra da educação e em busca de uma significação que contextualizasse a existência e realidades social e individual. Para Paulo Freire, toda educação é um ato político. Segundo Maria Stela S. Graciani⁶⁹ (2006):

A pedagogia freireana, há quatro décadas propiciou transformações incríveis, não só em educadores, mas também em educandos, que saíram de sua ingenuidade para a esfera crítica, da passividade para a militância em movimentos sociais, sindicais e populares, da descrença para a esperança de que as coisas possam mudar e da resignação para a utopia, convencidos de que são sujeitos históricos capazes de ocupar a vida política do brasileiro, indignados com a pobreza, com a exclusão e a desigualdade social.

⁶⁹ Professora doutora em educação e administração escolar pela USP, professora de pedagogia social da PUC-SP e coordenadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC. Segundo o SINASE (p. 16).

Stela Graciani, educadora e professora da PUC-SP, elaborou o primeiro documento⁷⁰ norteador dos debates sobre um projeto de lei de execução de medidas socioeducativas e de um documento teórico-operacional para a execução dessas medidas, que veio a ser o SINASE. Graciane coordena o Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP e possui uma extensa experiência das práticas da educação social e popular, inclusive junto a Paulo Freire.

Também Saviani (1999), sem fazer uso dos termos pedagogia social ou ação socioeducativa, indicaria, a partir da crítica pontual às teorias da escola tradicional e da Nova Escola, uma proposição à prática social onde alunos e professores alcançariam uma relação simétrica articulando educação e sociedade. Segundo o autor:

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada ao cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 1999, p.81-82)

Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e simpatizante das teorias de Paulo Freire e Saviani, teve um papel importante na construção do discurso da socioeducação. Foi um dos principais articuladores do ECA bem como na difusão das práticas socioeducativas através de uma coleção de livros-guia para formação de operadores e gestores do sistema socioeducativo, pela Secretaria Especial do Direitos Humanos, publicado em 2006, além de ter ocupado diversos cargos públicos e atuar como consultor em diversas organizações⁷¹.

Esta coleção de guias foi elaborada concomitantemente com o SINASE. Embora Costa não tenha participado diretamente de sua construção, conforme consta na

⁷⁰ Não consegui ter acesso a este primeiro documento norteador.

⁷¹ Foi secretário da educação de Belo Horizonte, oficial de projetos do UNICEF, membro do comitê dos direitos da Criança e do Adolescente da ONU (Genebra), dentre outros. Prestou serviço como consultor e conferencista através da empresa Modus Faciendi, para organizações do terceiro setor como Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht, Fundação Bradesco dentre outras.

apresentação da coleção, trocas foram realizadas entre ele e o grupo de trabalho responsável pelo SINASE podendo ser observado algumas similaridades entre a coleção de guias e o SINASE.

No guia Socioeducação, por exemplo, Costa define ação socioeducativa como “educação para o convívio social e para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente” (2006b, p.42). Em todo discurso sobre a socioeducação, Costa destaca a promoção do protagonismo juvenil, o exercício da cidadania, desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais:

Além de desenvolver habilidades específicas, o educando deve desenvolver habilidades básicas e de gestão. Ele deve ser preparado para o trabalho e não apenas para um emprego específico. É preciso que ele adquira competências mínimas para ingressar, permanecer e ter sucesso no mundo do trabalho. (2006b, p. 47)

Além disso, Costa apresenta a sua “pedagogia da presença”, uma pedagogia que discursa sobre uma relação entre educador e educando que deve ser baseada na influência proativa, construtiva, criativa e solidária, favorecendo o “aprender a ser” e o “aprender a conviver”:

A presença está na raiz da identidade. Sem essa base essencial, o adolescente não aprende a ser e a conviver. Ele necessita e requer relações interpessoais de qualidade (francas, diretivas e democráticas) em sua vida para poder desenvolver-se pessoal e socialmente. Sem isso, fica inviabilizada qualquer oportunidade séria de uma verdadeira ação educativa. (2006b, p.72)

Patrice Schuch (2005) em sua tese que investiga a reconfiguração dos aparatos jurídicos no campo de atenção dos jovens em conflito com a lei no Rio Grande do Sul, pós-ECA, relata ter acompanhado algumas formações profissionais direcionadas aos agentes jurídicos-estatais⁷². A autora evidencia que perspectivas pedagógicas - como a pedagogia da presença de Costa -, terapêuticas e até religiosas, faziam parte das conferências, palestras ou cursos de formação, sempre cheios de muita emoção, revelando discursos de valores como amor, paz e harmonia. Schuch procura mostrar

⁷² Quando a autora fala em agentes jurídicos-estatais, ela se refere não só aos agentes, mas a todo o emaranhado institucional envolvido como a Polícia Civil, Ministério Público, Defensoria Pública, as Varas da Infância e Juventude e aos SMSE (2005, p.212).

como essa relação social entre os agentes jurídicos-estatais e os adolescentes e suas famílias, denominados respectivamente como sujeitos de ação e sujeitos de intervenção, é investida por perspectivas missionárias e redentoras, através das noções de servidão, dedicação e compromisso.

Paula Miraglia (2005), por sua vez, em pesquisa etnográfica realizada em audiências das varas especiais da infância e juventude (VEIJ), fala sobre o que parece ser o objetivo maior nas audiências com os juízes:

Tudo o que aconteceu até então parece ter importância menor; é a “lição” dada pelo juiz o grande saldo da audiência. Para isso, ele repassa a trajetória de vida do jovem, cita dados biográficos como a morte do pai, “a batalha da mãe para mantê-lo no bom caminho”, passagens anteriores pela FEBEM, o futuro que o espera, recorre à nobreza que reside em falar a verdade, altera o tom de voz e enfatiza o gestual, numa tentativa de imprimir dramaticidade ao momento. Em diversas ocasiões, o juiz acaba fazendo parentes e meninos chorarem, “pela vergonha de ter um filho criminoso”. Pode-se dizer que, como numa peça de teatro, quanto mais elementos em cena, melhor é a “qualidade de encenação” e, conseqüentemente, mais real torna-se a história. O processo parece catártico: todos choram, joga-se com as emoções, cria-se um cenário onde só o bem pode triunfar. (2005, p.94)

Conforme a autora, a lição é dada somente quando o jovem recebe a aplicação de uma MSE em meio aberto, pois para os juízes apenas a internação representaria um mecanismo efetivo de punição. Além disso, Miraglia aponta ser o “sentimento de culpa” e arrependimento do jovem uma busca do juiz ao longo da audiência. Com isso, se o jovem demonstra arrependimento e chora, significa que o juiz pode amenizar a medida a ser aplicada entendendo que o jovem aprendeu a lição.

A noção de socioeducação apresentada até aqui, parece ser praticada a partir de uma perspectiva religiosa, do perdão e da reconciliação com o objetivo de transformar os jovens em cidadãos conscientes de seus atos infracionais e com habilidades sociais e profissionais para uma efetiva ressocialização. Os sujeitos de direito, por sua vez, parecem ter direito a duas opções: mostrar arrependimento e ter a reinserção escolar como punição, ou ser punido com a medida socioeducativa de internação.

Oficinas de arte-educação são oferecidas nas unidades da Fundação CASA e nos serviços de MSE-MA. São um momento de respiro, talvez. Mas são também, nas unidades de internação, obrigatórias. Quanto aos serviços de MSE-MA, as oficinas não

são obrigatórias, mas se tornam, pois nos relatórios enviados pelos e pelas técnicas ao judiciário, a presença dos jovens em atividades organizadas pelos SMSE-MA, bem como a comprovação da reinserção escolar, indicam disposição à responsabilização de seus atos infracionais contando como “pontuações” para um possível encerramento da medida.

Embora o SINASE tenha sido formulado como um documento reafirmador das diretrizes pedagógicas do ECA e apresenta uma preocupação em colocar a ação socioeducativa como prevalecente ao teor punitivista das MSE, observa-se que é inegável a herança de controle social que a ideia de educação e práticas pedagógicas carregam. Vê-se, por exemplo, pela fala do próprio Antônio Costa:

“(…) Fazer com que ele responda pelo seu ato é uma atitude de elevado teor pedagógico-social (...) O adolescente, ao ter que responder perante a justiça da Infância e da Juventude pelos seus atos, tendo de ouvir as acusações e de defender-se, está na verdade – mais do que pelo discurso das palavras – educando-se pelo curso dos acontecimentos. (...) O ato infracional está num patamar distinto das faltas cometidas, por exemplo, na família e na escola. A reação da sociedade, nesse caso, deve ir além do puramente educativo. Ela deve expressar, de maneira nítida, a dimensão de severidade e justiça requerida pela quebra das normas de convivência social.” (2006)

As práticas socioeducativas utilizadas como metodologia pedagógica norteadas por Costa apresentam o teor punitivista que está presente em toda premissa da ação socioeducativa e por consequência em todo material elaborado e fornecido para tal. A punição para uma educação e disciplinarização, além da regeneração social pelo trabalho são reafirmadas a todo momento para o sucesso da ressocialização.

Autoras como Zanella (2011) e Guará (2011) também levantam a questão sobre as bases da socioeducação e sua função punitiva. Rizzini, Sposati e Oliveira (2019) colocam como nebulosos os termos e desdobramentos práticos de uma socioeducação como proposta pedagógica para as MSE-MA:

A terminologia e os desdobramentos práticos da socioeducação, com frequência mesclados com elementos da sociopedagogia, ao nosso ver permanecem nebulosos. Embora tenham sido introduzidos novos elementos em defesa dos direitos dos adolescentes autores de ato infracional, manteve presentes representações e práticas que criminalizam os mesmos, como no passado.” (IDEM, p.36)

E seguem:

A proposta pedagógica da medida socioeducativa parece estar relacionada a uma negação do aspecto puramente punitivo e a uma possibilidade emancipatória com base nos interesses desses adolescentes e em atividades que proporcionem a convivência familiar e comunitária. Destacam-se, ainda, na discussão sobre o tema, a ampliação da rede de convivência e sociabilidade dos adolescentes, o exercício da cidadania e a promoção do protagonismo juvenil.” (IDEM, p.38)

A educação social, segundo Silva (2009), foi pensada de forma a contribuir para o processo de forma integral do ser humano, orientada com propósitos para a autonomia, liberdade, emancipação e consciência crítica de si, dos outros e do seu lugar no mundo. O autor defende que a ideia de Educação se faz ao longo da vida, em todos os espaços e que todos são potencialmente educadores.

Silva critica o modo de a educação social e popular ocupar espaços de exclusão, onde a educação formal não chega, e, por isso, ser entendida como uma educação não formal. Segundo este autor, ambas não deveriam ser vistas como opostas, mas conciliadoras e complementares, ocupando os mesmos espaços.

Nota-se portanto que, se a noção de socioeducação surgiu de uma perspectiva da educação social e popular, ela deixa de ter como objetivo uma educação com práticas pedagógicas emancipadoras a partir do momento que suas práticas são apropriadas pela lei e instituições do terceiro setor para execução de políticas públicas. Nesse sentido, vou de encontro com Pachukanis (2017), pensador do direito da história do marxismo, para o qual o direito é um fenômeno que está enraizado nas relações sociais capitalistas, inviabilizando, portanto, uma transformação social através do direito. Segundo este autor, a produção capitalista é estruturada a partir da mercadoria que é o trabalhador e sua forma assalariada, de modo que o direito entra como um instrumento do capitalismo na forma de direitos trabalhistas. O trabalhador passa a ser um sujeito de direito, ou nas palavras de Alysson Mascaro (2013), um assujeitado pelo direito. Portanto, o sujeito de direito é um instrumento do capitalismo, de modo que apostar em uma transformação social pelos caminhos jurídicos-estatais é impossível, segundo Mascaro (2013).

Da mesma forma, a socioeducação como instrumento emancipador, volta a ser prisioneira das noções de arrependimento e penitência ao ser apropriada pelo Estado na forma de política pública e direcionada ao sujeito de direito. Essas noções perduram por todo o processo de reformulação das leis direcionadas aos direitos das crianças e adolescentes e suas práticas, bem como da própria Educação, que traz em seu âmago desde o século XVIII uma formação humanista e cidadã e que usa da punição como metodologia de ensino.

Apesar dos esforços em propostas para uma socioeducação, essa prática só poderia ser aceita enquanto tal, se desvinculada da essência punitivista e de rendição religiosa que a própria educação carrega. A socioeducação, se olharmos para sua base a partir da pedagogia social, não comporta a punição.

Karyna Sposato (2006), em análise sobre os principais princípios penais (da legalidade, intervenção, mínima, lesividade, humanidade e culpabilidade) no âmbito do ECA, aponta que a definição de ato infracional remete à conduta descrita como crime, conforme o próprio artigo 103 do ECA define: “ Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Nesse sentido, ao remeter-se à conduta como crime, o ato infracional está diretamente relacionado com a atribuição da punição da pena pelo Direito Penal. A autora ressalta também que o ECA utilizou dos mesmos tipos penais de adultos para a aplicação e definição de infrações do sistema de justiça juvenil, assim:

Por consequência lógica, as medidas socioeducativas e sua execução não se dissociam, portanto, da política criminal. E revestem-se de uma feição extremamente importante, pois constituem o sistema formalizado de controle penal sobre a adolescência. (SPOSATO, 2006, p. 253)

Rizzini e Pilotti (2011) indicam que mesmo com as alterações de nomenclatura realizadas sobre as instituições de acolhimento das crianças, os ideais de regeneração pelo trabalho e educação moral permanecem enraizados:

Na medida em que os métodos de atendimento foram sendo aperfeiçoados, as instituições adotavam novas denominações, abandonando o termo asilo, representante de práticas antiquadas, e substituindo-o por outros, como escola de prevenção, premonitória, industrial ou de reforma, educandário, instituto... (IDEM, p.21)

Todo o sistema socioeducativo, reformulado e direcionado agora para o sujeito de direito está portanto, carregado dos mesmos discursos e práticas de desde a primeira elaboração de leis direcionadas às crianças e adolescentes. Assim, de forma velada, as noções de direito, religiosa e assistência social se articulam de modo a reforçar a perspectiva e o discurso punitivista, de rendição e controle social através da tríade educação-trabalho-ressocialização apresentadas pela medida socioeducativa a partir da reinserção escolar, atividade laboral e cultural, atividades cobradas pelo poder judiciário. Observa-se uma reprodução de discursos, agora suavizados e humanizados pela existência do discurso do sujeito de direito, mas que retrata o que já fora visto em leis e práticas direcionadas as crianças e adolescentes autores de ato infracional. Tantas foram as alterações de leis, nomes, classificações e metodologias a fim de negar a perspectiva punitivista dos tratados da infância e adolescência. Percebe-se, no entanto, que o discurso da socioeducação é só mais uma reformulação com viés humanizado. É um direito ao sujeito de direito, e que, exatamente por ser um direito, não há opções de escolha e nem pode ser negado.

Nessa perspectiva, me aproximo de Marques (2017) quando em sua tese sobre o tríptico segurança pública – democracia – direitos humanos, relata a expansão da segurança pública entrelaçada, alinhada, atrelada ao processo de ideais políticos como democracia e direitos humanos:

Segurança pública, democracia e direitos humanos! Quão implicadas agora estão essas palavras (...). Um dos objetivos dessa tese é sublinhar (...) a maneira como essas palavras, na medida em que são tomadas em conjunto, tornaram-se a nossa mais importante forma de análise da intolerável condição a que damos o nome de violência urbana. É essa teoria convencional (...) que fazem vizinhos telejornais, artigos especializados, grupos de trabalho de congressos científicos. Mas não só, pois em meio a essa vizinhança se erigiu uma maneira de governar que fez das tecnologias policial, judicial e penal uma questão de qualidade democrática e de monitoramento dos direitos humanos. Vivemos, todos, esse tempo de admissão predominante do “tríptico segurança pública – democracia – direitos humanos”, seja como teoria social, seja como forma de governo. (id., p.18)

Marques (2017) percorre os caminhos políticos e sociais que se desdobraram na expansão de instituições de controle à medida que os discursos democráticos e humanistas vieram à tona, onde a defesa de uma (segurança pública) não poderia vir

separada da outra (direitos humanos) e vice-versa. O autor aponta como esse tríptico deu consistência enunciativa ao programa de governo de Franco Montoro e relata a associação entre crime e pobreza feita pela Sociologia da Violência, além de explicitar a expansão do sistema penitenciário e das polícias no governo do Estado de São Paulo a partir do Massacre do Carandiru utilizando-se do viés dos direitos humanos.

Sobre apropriação do discurso de direitos humanos, aliás, Harvey (2008) mostra como os caminhos tateados pelo neoliberalismo foram incorporados por ideais como liberdade individual e construíram um apelo da base popular. O autor aponta como exemplo os movimentos de 68, que traziam forte desejo de liberdades pessoais e justiça social:

A retórica neoliberal, com sua ênfase fundacional nas liberdades individuais, poder de fragmentar o libertarianismo, a política de identidade, o multiculturalismo e até o consumismo narcisista advindos das forças sociais se puseram a buscar a justiça social por meio da conquista do poder do Estado. (HARVEY, 2008, pg.51)

Considerando inimigo o Estado intervencionista e opressor, o neoliberalismo se aproveitou dos movimentos e explorou as oportunidades para propagar suas ideias de que alguns arranjos institucionais, essenciais para a garantia das liberdades individuais, deveriam ser favorecidos pelo próprio Estado, tais como: direitos à propriedade privada, regime de livre funcionamento dos mercados e comércio de modo a estabelecer um clima favorável aos negócios.

Não proponho aqui uma análise da teoria neoliberal e os objetivos para além das privatizações e suas consequências. No entanto, cabe à reflexão aqui proposta pensar sobre o papel de um Estado que nada tem a ver com sua ausência total, pois é ele, em sua forma jurídica e política, através do direito, que regulamenta e assegura o desenvolvimento do neoliberalismo (PACHUKANIS, 2017). O que observamos é a criação de uma nova função e estrutura do Estado de modo a intervir de variadas formas como na redação e implantação de leis, políticas públicas, e regulamentações que privilegiam interesses de setores específicos. Tudo isso através de um discurso que se utiliza das palavras liberdade, direito e humanista.

Essas ideias são importantes na medida em que mostram também no contexto dessa dissertação, como as reformas de instituições de controle estão completamente

entrelaçadas aos discursos ditos democráticos e humanistas, tratando-se apenas de suavização das penas e leis que se pretendem mais humanas como efeitos de novas táticas e práticas de um poder que sempre se renova. Relações que são construídas, desconstruídas e reconstruídas, sistemas integrados que podem ser desmontáveis, modificados e retomados. Palavras como castigo e punição historicamente utilizadas para nomear a correção do ato infracional, foram modificadas e substituídas por socioeducação, um mecanismo que tem como objetivo “reinsere socialmente o sujeito”.
Novos poderes, novos discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi, nessa dissertação, refletir acerca dos modos pelos quais os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto resistem à obrigatoriedade da reinserção escolar, uma das imposições do judiciário para o encerramento da medida. Através da pesquisa de campo foram observadas práticas cotidianas de enfrentamento a fim de burlar e/ou “confundir” os agentes estatais, tal como metaforizado por um dos arguidores na defesa desse trabalho.

É notável, portanto, a presença constante do Estado e não sua ausência, reafirmando o que muitas pesquisas evidenciam sobre as formas e controle social que alcançam as regiões periféricas. Não é possível falar, portanto, em medidas socioeducativas e reinserção escolar sem pensar nos conflitos com o Estado. A escola, os serviços de medidas socioeducativas, toda a rede socioassistencial e de saúde acionadas para o atendimento dos meninos, fazem parte dos dispositivos dessa lógica. As minhas atuações, inclusive, descritas nos três tempos da pesquisa e pontuadas no decorrer da escrita, podem ser interpretadas como uma extensão do Estado, inclusive na condição de pesquisadora, a qual sofreu uma evidente recusa e resistência por parte dos meninos.

Quando na introdução eu coloco o rizoma como exemplo imagético para uma possível interpretação da rede de atendimento ou emaranhado institucional, foi pensando nas relações de poder e contra poder configuradas pelas teias institucionais por onde tentam se movimentar esses meninos e suas famílias. O que se observa é uma relação assimétrica que tem, por um lado, a captura dos meninos pelo ordenamento jurídico e técnico que amparam essas medidas e, por outro, movimentos refratários ou difrações da parte dos meninos que levam aos ajustes pragmáticos da lei que incide sobre eles.

Foucault ao falar das relações de poder, afirma não haver sobreposição de poder e que o poder não necessariamente obedece a um esquema de opressão, diferente das

concepções mais reducionistas associadas ao marxismo⁷³. Nesse sentido, a partir de uma concepção foucaultiana de que o sistema está sempre se renovando e formulando novas estratégias e discursos de poder, os movimentos de resistência também se formam, reformam e se deformam em relações dialéticas. Se uma política pública é instituída a fim de promover a ideia difusa e problemática de ressocialização de jovens em conflito com a lei, a resposta dos jovens é mais socialização contraposta às possibilidades de sua normatização. Os interlocutores dessa pesquisa mostraram algumas formas de burlar as regras, de contornar o caráter objetivista dessas imposições e as sensações de intimidação e constrangimentos que tais medidas socioeducativas em meio aberto impõe via reinserção escolar.

Procurei mostrar também que a medida socioeducativa, através da proposta pedagógica da socioeducação, elabora discursos que corroboram como pano de fundo para o controle social por meio da ressocialização. Uma ressocialização que para o poder judiciário só é efetivada se comprovada a reinserção escolar. Essa por sua vez, que é entendida pelo próprio poder judiciário a partir da comprovação da matrícula e/ou demonstrativo de frequência escolar. Com isso, as condições de permanência na escola e qualidade de ensino não são relevantes, ou seja, o direito à educação, se fosse pensado em sua qualidade, não está garantido.

Como pudemos observar através das experiências dos jovens em processo de reinserção escolar, são vários os fatores que corroboram para um olhar da escola e da educação como complementar à punição que lhe foi designada. De modo que eles tentam, pelas mais variadas formas de resistência cotidiana, se esquivarem da instituição escolar.

Para Foucault (2013), toda relação de poder corresponde a um regime de saber e tudo o que surge dessa relação poder-saber é efeito. As relações de poder ocorrem em todos os lugares e qualificam discursos como verdade e controlam sua produção. De acordo com a reflexão realizada no 3º Capítulo, o discurso da socioeducação não é neutro, valendo-se como verdade e saber a partir da concepção de sujeitos de direitos trazida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁷³ Foucault não nega a existência de uma classe social privilegiada que exerce seu poder e impõe sua verdade, mas afirma que o poder pode ser exercido em todos os lugares e em pequenas disputas do cotidiano.

Acredito que os modos pelos quais os meninos experienciam a reinserção escolar e também pelo movimento que estruturou a educação social e popular, são formas de resistência que reverberam em transformações evidenciadas numa micro esfera, mas não muito menos importante. Os relatos descritos de meus interlocutores bem como de minha experiência vivida e narrada etnograficamente como técnica, educadora e pesquisadora tem como propósito a produção de nuances na percepção “de perto e de dentro e para muitos foras”, trazendo os dramas de jovens que diferenciadamente e de maneira matizada acolheram tais medidas chamadas socioeducativas.

Não pretendi, absolutamente, equacionar toda a questão do conflito entre jovens em cumprimento de medida socioeducativa e a escola, mas mobilizar a problematização dessa questão a partir da concepção das práticas socioeducativas e refletir sobre seus impasses e possibilidades, o que pode contribuir para melhor compreender as disputas de poder e resistências desses meninos no cotidiano. Nesse sentido, vou de encontro ao pensamento de Stengers (2011) quando fala que é preciso complexificar e reformular mais os problemas do que apontar respostas imediatistas, propondo pensar em encontrar uma nova relação entre práticas científicas e não científicas, através de uma ecologia das práticas. Assim, penso que a Antropologia pode contribuir e produzir conhecimento compartilhado ao conectar-se a outras ideias e torna-se um campo de debates e práticas e aqui, nesta dissertação, tentou coligir práticas do direito, da educação e dos interlocutores que produzem outros saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CATRO, M. G.; PINHEIRO, L. de C.; LIMA, F. de S.; MARTINELLI, C. Da C (org). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco: BID, 2002.

_____; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (org). *Juventude, outros olhares sobre a diversidade*, Brasília, DF: Unesco 2007

ADORNO, Sérgio. A gestão filantrópica da pobreza urbana. in *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, 1991, fev.

_____. & Pinheiro, Paulo Sérgio. Violência contra crianças e adolescentes, violência social e Estado de Direito. in *São Paulo em Perspectiva*. Revista da Fundação SEADE. São Paulo, 1993, 7(1): 106-118, jan./mar.

ANDRADE, E. R.; NETO, M. F. (2007). Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade; UNESCO.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAZON, Marina R.; SILVA, Jorge . da; FERRARI, Renata M.. “Trajetórias Escolares de Adolescentes em Conflito com a Lei”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2013. V.29. nº02. pp.175-199.

BECKER, Howard. *Outsider: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BIONDI, Karina. 2010. *Junto e misturado: uma etnografia do PCC*. São Paulo: Editora Terceiro Nome.

_____. *Junto e Misturado, imanência e transcendência no PCC*. Dissertação de Mestrado. Antropologia Social. UFSCar. 2009.

_____. *Etnografia no Movimento: Território, hierarquia e lei no PCC*. Tese de Doutorado. Antropologia Social. UFSCar. 2014

BITTAR, Mariana. *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. Tese de Doutorado. FFLCH-USP, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

_____. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDEIRA, Teresa. *Cidade de Muros*. Ed.34, 2000

CAMPOS, Débora C. Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores. Dissertação Mestrado. Educação. UNESP, Rio Claro, 2018

CANDIDO, Antonio. Rememória: entrevistas sobre o Brasil do século XX. [Entrevista concedida a Eder Sader e Eugênio Bucci]. AZEVEDO. MAUÉS. (orgs). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997

CARDARELLO, Andrea D.L; FONSECA, Claudia. Direitos dos mais e menos humanos. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice. *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CAUREL, Ana L. Representação social da escola para o adolescente infrator. Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100007&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 31 jul. 2020.

_____. Socioeducação, estrutura e funcionamento da comunidade socioeducativa. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. 2006b.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1e2. Petrópolis: Vozes, 2003.

DAS, V. & POOLE, D. "El estado y sus márgenes. Etnografias comparadas". *Cuadernos de Antropologia Social* N°27, pp. 19-52, 2008.

DAYRELL, J. MOREIRA, Maria. I. C., STENGEL, M. (orgs). Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

DEL PRIORE, Mary (org). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; Mil Platôs. São Paulo: Editora 34, 2011

DIAS, A. F. (2012). O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. In: MARQUES, G. C. S., DIAS, A. F.(orgs.) *Olhares compartilhados: uma história sobre as medidas socioeducativas em meio aberto no município de São Carlos*. São Carlos: Editora Riani Costa.

_____. ONOFRE, E. M. C.; A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. Impulso, Piracicaba; v. 20, n. 49, p. 31-42, jan-jun. 2010

_____. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar**: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. Dissertação de mestrado em Educação. UFSCar. São Carlos, 2011

DURKHEIM, E. As Regras do Método Sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FABIAN, J. O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FAUSTO, Boris. Crime e Cotidiano. São Paulo: Edusp, 2014.

FELTRAN, G. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. 2008. 363f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. “Periferias, Direito e Diferença: Notas de uma Etnografia Urbana”. *Revista de Antropologia*, V.53 n. 2, 2010.

_____. “Diário Intensivo - a questão do adolescente em conflito com a lei em contexto”. *Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade*, 2011(4): 01-44.

_____. MARQUES, A.; NERI, N. E.; VIEIRA, D.; MALVASI, P. A.; RUI, T. (2011). Dossiê: *Jovens em conflito com a lei*. São Carlos: R@U, volume 3, número 1.

FREITAS, M. C. (org). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.

FONSECA, Sérgio César da. A regeneração pelo trabalho: o caso do Instituto Disciplinar em São Paulo (1903-1927). *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n.33, 2008.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro : Graal, 1979

_____. *As Verdades e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2001

_____. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

_____. *A Sociedade Punitiva*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015

_____. Lectures at the Collège de France: Lectures on the Will to Know (1970-1971). Ed. Davidson, A. Palgrave Macmillan, UK. 2013

_____. Théories et Institutions Penales: Cours au Collège de France (1971-1972). EHESS/ Gallimard/ Seuil, 2015a

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, 1978

GREGORI, M. F. Viração: Experiências de Meninos nas Ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **Proceedings online**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100038&lng=en&nrm=abn> Acesso em 13 Set. de 2020

GUARÁ, Isa M. F. R. O estado de conhecimento sobre intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos. Relatório de Pesquisa. UNIBAN, 2011

GUPTA, A. FERGUSON, J. Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science. University of California Press. London, England, 1997

HAHNE, Beatriz Saks. Sobre Indisciplina e o ato infracional: experiências escolares de alunos e professores. Dissertação Mestrado. Psicologia. USP, 2017

HARVEY, David. O Neoliberalismo: histórias e implicações. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

HERZFELD, Michael. A Produção Social da Indiferença: Explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental. Vozes, 2016.

_____. Antropologia: Prática Teórica na Cultura e na Sociedade. Vozes, 2014.

INGOLD, T. (org.), Key Debates in Anthropology. London: Routledge, 1996.

KOFES, Suely (org). Histórias de vida, biografias e trajetórias. Cadernos do IFCH; 31. Campinas, SP: Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2004.

KOWARICK, Lúcio. *Escritos Urbanos*. Ed.34, 2009.

LATOURETTE, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*. São Paulo: Editora 34, 2016

LONDOÑO, Fernando T. A origem do Conceito Menor. In DEL PRIORI, Mary (org.). História da Criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1996. 4ª ed. p.134-135

MACHADO, Igor. (2019). Ethnographic Life: Method for an Ex Post Facto Anthropology. *Anthropologica*. 61. 345-351. 10.3138/anth.2018-0071.r2.

MAGNANI, J. G. C. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* nº 49, vol. 17, jun./2002.

_____.& TORRES, L. de L. (orgs.) *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. 3ª. São Paulo. EDUSP, 2008.

MALLART, Fábio. *Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MALVASI, P. A. *Interfaces da vida loka: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Choque de mentes: dispositivos de controle e disputas simbólicas no sistema socioeducativo. *In Revista de Antropologia Social da UFSCar*, São Carlos, v. 3, n. 1, jan-jun, p. 331-352, 2011.

MARCUS, George E. "Etnography In/Of the World System: The Emergence of MultiSited Etnography". *Annual Review of Anthropology*, Vol.24, pp.95-117, 1995.

MARQUES, Adalton. Humanizar e Expandir: uma genealogia da segurança pública em São Paulo. Tese Doutorado. Antropologia Social. UFSCar. São Carlos, 2017

MARQUES, G. C. S., DIAS, A. F.(orgs.) (2012) *Olhares compartilhados: uma história sobre as medidas socioeducativas em meio aberto no município de São Carlos*. São Carlos: Editora Riani Costa.

MASCARO, Alysson L. Estado e Forma Política. São Paulo: Boitempo. 2013.

MATZA, David; SYKES, Gresham. 1961. "Juvenile Delinquency and Subterranean Values". *American Sociological Review*, Vol. 26, No. 5, pp. 712-719.
_____. 1957. "Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency". *American Sociological Review*, Vol. 22, No. 6, pp. 664-670.

MIRAGLIA, P. Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da *Novos Estudos CEBRAP*: no 72, pp. 79-98, 2005.

_____. *Cosmologias da violência: entre a regra e a exceção. Uma etnografia da desigualdade em São Paulo*. Tese (doutorado) - FFLCH - USP, São Paulo, 2007.

_____. Rituais da violência: a Febem como espaço do medo em São Paulo. Dissertação de Mestrado. Antropologia Social, USP, São Paulo, 2001

MONSMA, Karl. James C. Scott e Resistência Cotidiana no Campo: uma avaliação crítica. *BIB*. Rio de Janeiro, nº 49, 1º semestre de 2000, pp. 95-121.

MUNHOZ, Sara R., *A construção do Atendimento em um núcleo de medidas socioeducativas em meio aberto*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

_____. *O governo dos meninos, liberdade tutelada e medidas socioeducativas*. EdUFSCar, São Carlos, 2017

NERI, Natasha Elbas. 2009. "*Tirando a cadeia dimenor*": *A experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado em Sociologia (concentração em Antropologia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.

PACHUKANIS, E. B. Teoria Geral do Direito e Marxismo. São Paulo: Boitempo, 2017.

PATTO. Maria H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e Rebelia*. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULA, L. de. *Punição e Cidadania: Adolescentes e Liberdade Assistida na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Alameda, 2017.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

PEREIRA, Alexandre B. *A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Unifesp, 2016.

_____. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia, aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set.dez. 2017.

_____. Muitas palavras, a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. *Ponto Urbe* [Online], 2007, posto online no dia 30 julho 2007, Disponível em: < <http://journals.openedition.org/pontourbe/1203> > Acesso em 12 jun. 2020.

PEREIRA, André R. *A Criança no Estado Novo: uma leitura na longa duração*, Univ. Federal do Espírito Santo. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V.19, nº38, p.165-198. 1999

PINTO, Tatiana de A; *É Possível Educar para o Social? Uma Análise da Construção do Discurso da “Socioeducação”*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei – UNIBAN. São Paulo, 2012

PIROTTA, Katia C. M; BROGGI, Fernanda. *O Instituto Disciplinar e a Discriminação da Infância na Cidade de São Paulo*. **Projeto História**, São Paulo, n.55, p.149-188, Jan-Abr. 2016

RIZZINI, I.; PILOTTI, F (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011
_____.; SPOSATI, A.; OLIVEIRA, A.C. *Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto*. São Paulo: ed. Cortez, 2019

RUI, Taniele. *Nas ramas do crack: etnografia da abjeção*. Terceiro Nome, São Paulo, 2014

SCHUCH, Patrice. *Práticas de Justiça: Uma etnografia do “Campo de Atenção ao Adolescente Infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Tese de Doutorado. Antropologia Social. UFRGS, 2005

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCOTT, James C. *Domination and the arts of Resistance*. Yale University, US, 1990.
_____. *Weapons of the Weak: everyday forms of peasant resistance*. Yale University, US, 1985.

_____. Formas Cotidianas da Resistência Camponesa. Revista Raízes, Campina Grande, vol. 21, nº 01, jan-jun, 2002.

SHILITTLER, M. C.; *No crime e na medida. Uma etnografia do Programa de Medidas Socioeducativas em meio aberto do Salesianos de São Carlos*. Dissertação de mestrado - PPGS, UFSCar. São Carlos, 2011

SILVA, Amanda S.; (2014). De Menor Infrator ao Adolescente em Conflito com a Lei: um Estudo sobre o Sistema Socioeducativo. Dissertação de Mestrado – PPGCS, UFBA. Salvador

SILVA, Roberto. O Direito à Educação sob Perspectiva da Pedagogia Social. (s/d) _____. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão & Arte, 2009

SPOSATO, Karyna B. Princípios e Garantias para um Direito Penal Juvenil Mínimo. In Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. Secretaria Especial de Direitos Humanos. ILANUD, 2006, p. 247-277
_____. Elementos para uma Teoria da Responsabilidade Penal de Adolescentes, Tese de Doutorado. Direito Público. UFBA, Salvador, 2011

SPÓSITO, P. Marília; FAVERO, Osmar; CARRARO, Paulo; NOVAES, Regina R. (orgs.) *Juventude e Contemporaneidade*. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC e UNESCO, 2007.

_____. A Sociabilidade Juvenil e a Rua: Novos Conflitos e Ação Coletiva na Cidade. In *Tempo Social. Rev. Sociologia da USP*, São Paulo, p.161-178

STENGERS, Isabelle. *Cosmopolitics II*. US, University of Minnesota Press, 2011

STRATHERN, M. The Concept of Society is Theoretically Obsolete. In: T. Ingold (org.), *Key Debates in Anthropology*. London: Routledge, 1996.
_____. O Efeito Etnográfico. São Paulo: Cosac Naify, 2014

TELES, E. L. A. (2010). *Adolescente em conflito com a lei, direitos humanos e a função da narrativa*. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, v. 2, p.19-29

TELLES, Vera da S. *A cidade nas fronteiras do legal e ilegal*. São Paulo: Argvmentvm Editora, 2010.

_____. CABANES, R (orgs.); *Nas Tramas da Cidade, trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo, Ed. Associação Editorial Humanitas, 2006.
_____, GEORGES, I; RIZEK, C (orgs.); *Saídas de Emergência*. São Paulo, Boitempo, 2011.

TOLEDO, Luiz H. “Torcer: metafísica do homem comum”. *Revista de História (USP)*, vol. 163, 2010,p. 175-189

_____. “Presente Etnográfico e ‘presente museográfico’: o caso do Museu do Futebol visto por um antropólogo urbano”. *Cadernos de Campo*, vol. 28, n. 1, São Paulo, 2019.

VIANNA, Adriana de R. *O mal que se adivinha: polícia e minoridade no rio de janeiro, 1910-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

VIANNA, Catarina M. Os Enleios da Tarrafa: Etnografia de uma parceria transnacional entre ONGs através de emaranhados institucionais de combate à pobreza. Tese de Doutorado, Antropologia Social, FFLCH-USP, 2010.

VOGEL, Arno; MELLO, M. A. S. “Os Filhos da Cidade: Considerações sobre um fenômeno inquietante e suas implicações para a existência de um espaço público democrático e plural”. *Cadernos de Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.49-69,2004.

WACQUANT, Loïc. 2003. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos EUA [A onda punitiva]*. Rio de Janeiro: Editora Revan.

WHYTE, Willian F. *Sociedade de Esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

WILLS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VOLPI, M. (org.) (2011). *Adolescentes privados de liberdade. A normativa Nacional e Internacional e Reflexões acerca da responsabilidade penal*. São Paulo: Cortez.

ZANELLA, M. N. *Bases Teóricas da Socioeducação: análises das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei, UNIBAN, 2011

FONTES JURÍDICAS

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal do Império do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm

_____. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Código Penal dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm

_____. Decreto-Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. Decreto nº 83.149, de 8 de fevereiro de 1979. Aprova o Estatuto da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83149-8-fevereiro-1979-344074-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm

SÃO PAULO. Lei nº 844, de 10 de outubro de 1902. Autoriza o governo a fundar um Instituto Disciplinar e uma Colônia Correccional. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1902/lei-844-10.10.1902.html>

_____. Decreto Lei nº 1.079, de 30 de Dezembro de 1902. Manda observar o regulamento do Instituto Disciplinar. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1902/decreto-1079-30.12.1902.html>

_____. Lei nº 185, de 12 de dezembro de 1973. Autoriza o Poder Executivo a instituir a “Fundação Paulista de Promoção Social ao Menor – PRO-MENOR”. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1973/lei-185-12.12.1973.html>

_____. Lei nº 985, de 26 de abril de 1976. Altera a denominação da Fundação Paulista de Promoção Social ao Menor – PRO-MENOR e dispositivos da Lei n.185 e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-985-26.04.1976.html>

_____. Decreto n. 8.777, de 13 de outubro de 1976. Aprova os Estatutos da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM-SP. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-8777-13.10.1976.html>

MATERIAL DIDÁTICO:

Censo SUAS: CREAS - Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado De São Paulo, 2015.

CONANDA – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, 2012.

IHA – Índice de Homicídios na Adolescência 2009

Levantamento Anual SINASE 2014. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017.

Mapeamento das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – ILANUD 2007.

PNAS – Plano Nacional de Assistência Social

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2006.

Sumário executivo dos resultados da pesquisa qualitativa. “Pesquisa Análise da dinâmica de funcionamento dos programas e da execução do serviço de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida — LA — e Prestação de Serviços à Comunidade — PSC)”. IBAM, 2014

Relatório Anual Instituto Sou da Paz, 2017.