

## Artigo

# Intermitências no direito à educação de adolescentes autores de atos infracionais no Brasil

## Intermittency in the right to education of adolescents who commit infractions in Brazil

## Intermitencia en el derecho a la educación de los adolescentes que cometen infracciones en Brasil

Ivana Aparecida Weissbach Moreira<sup>1</sup>

Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo, RS, Brasil

### Resumo

O artigo analisa o direito à educação nas políticas educacionais e socioeducativas à luz dos princípios, diretrizes e normativas do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), do SINASE (Sistema de Nacional de Atendimento Socioeducativo) e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como processo de inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais. Adotam-se como ponto de partida os dados dos Levantamentos do Atendimento Socioeducativo – do SINASE - de 2012 a 2015, especificamente em relação à educação formal e não formal. Examina criticamente os dados associados ao contexto complexo de desigualdade e exclusão destes sujeitos nas políticas públicas. De natureza qualitativa e de perspectiva teórico-crítica, o material apoia-se na produção bibliográfica, nas legislações, normativas e em dados estatísticos sobre estes adolescentes. Dessa forma, descrevem-se elementos significativos da conjuntura histórica, sociocultural, política e econômica brasileira, evidenciando a importância das novas pedagogias, o olhar diferenciado aos sujeitos da educação e os desafios no reconhecimento do SINASE em relação ao direito à educação. Conclui-se que permanecem presentes os desafios à inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais nas políticas educacionais decorrentes das contradições ainda presentes na sociedade brasileira e da resistência em superar as práticas pedagógicas socioeducativas punitivistas na garantia de direitos. Persistem, portanto, estruturas que reproduzem a desigualdade socioeconômica e políticas que impactam profundamente na vida de adolescentes e jovens brasileiros. Destarte, reitera-se a importância na articulação entre a política socioeducativa e as políticas educacionais no desenvolvimento de práticas pedagógicas com vista à humanização e a inclusão social.

### Abstract

The article analyzes the right to education in educational and socio-educational policies in light of the principles, guidelines and regulations of the ECA (Child and Adolescent Statute), SINASE (National Socio-educational Assistance System) and the LDB (Lei de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF, Assistente Social na Assessoria de Assuntos Estudantis – ASSAE na Reitoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9754-8560>, E-mail: [ivanawmoreira@hotmail.com](mailto:ivanawmoreira@hotmail.com).

Directrices e Bases of National Education), as a process of social inclusion of adolescents who commit criminal acts. Data from the Socio-Educational Service Surveys – from SINASE – from 2012 to 2015 were adopted as a starting point, specifically in relation to formal and non-formal education. Critically examines data associated with the complex context of inequality and exclusion of these subjects in public policies. Qualitative in nature and with a theoretical-critical perspective, the material is based on bibliographical production, legislation, regulations and statistical data about these adolescents. In this way, significant elements of the Brazilian historical, sociocultural, political and economic situation are described, highlighting the importance of new pedagogies, the differentiated look at the subjects of education and the challenges in recognizing SINASE in relation to the right to education. It is concluded that challenges to the social inclusion of adolescents who commit criminal acts remain present in educational policies resulting from the contradictions still present in Brazilian society and the resistance to overcoming punitive socio-educational pedagogical practices in guaranteeing rights. Therefore, structures that reproduce socioeconomic inequality and policies that have a profound impact on the lives of Brazilian adolescents and young people persist. Therefore, the importance of articulating socio-educational policy and educational policies in the development of pedagogical practices with a view to humanization and social inclusion is reiterated.

### Resumen

El artículo analiza el derecho a la educación en las políticas educativas y socioeducativas a la luz de los principios, lineamientos y normas de la ECA (Estatuto del Niño y del adolescente), SINASE (Sistema Nacional de Asistencia Socioeducativa) y la LDB (Ley de Directrices e Bases de la Educación Nacional), como un proceso de inclusión social de los adolescentes que cometen actos delictivos. Se adoptaron como punto de partida datos de las Encuestas de Servicios Socioeducativos – del SINASE – de 2012 a 2015, específicamente en relación con la educación formal y no formal. Así, se analizan críticamente los datos asociados al complejo contexto de desigualdad y exclusión de estos sujetos en las políticas públicas. De carácter cualitativo y con una perspectiva teórico-crítica, el material se sustenta en producción bibliográfica, legislación, normativa y datos estadísticos sobre adolescentes que cometen actos delictivos. De esta manera, se describen elementos significativos de la situación histórica, sociocultural, política y económica brasileña, destacando la importancia de las nuevas pedagogías, la mirada diferenciada sobre los sujetos de la educación y los desafíos en el reconocimiento del SINASE con relación al derecho a la educación. Se concluye que los desafíos a la inclusión social de los adolescentes que cometen actos delictivos siguen presentes en las políticas educativas, como resultado de las contradicciones aún presentes en la sociedad brasileña y de la resistencia a superar las prácticas pedagógicas socioeducativas punitivas en la garantía de los derechos y la ciudadanía de los adolescentes. Por lo tanto, persisten estructuras que reproducen la desigualdad socioeconómica y políticas que tienen un profundo impacto en la vida de los adolescentes y jóvenes brasileños. Por lo tanto, se reitera la importancia de articular la política socioeducativa y las políticas educativas en el desarrollo de prácticas pedagógicas con miras a la humanización, la emancipación y la inclusión social.

**Palavras-chave:** Adolescentes autores de atos infracionais, Educação, Políticas Educacionais, SINASE.

**Keywords:** Adolescents authors of infractions acts, Education, Educational Policies, SINASE.

**Palabras clave:** Adolescentes autores de actos de infracción, Educación, Políticas Educativas, SINASE.

## 1. Introdução

A garantia de direito à educação aos sujeitos privados de liberdade é fruto de lutas sociais. Embora as instituições de privação de liberdade se configurem em espaços para o cumprimento de pena e/ou responsabilização pela prática de crimes e condutas tipificadas como ato infracional, as quais restringem o direito de ir e vir, elas devem resguardar os demais direitos sociais dos sujeitos. No entanto, a realidade brasileira, em relação à privação de liberdade, apresenta, ainda, violações dos direitos e a necessidade de reafirmar as garantias normativas e constitucionais. Isto impõe, especificamente em relação ao sistema socioeducativo, desafios constantes aos agentes socioeducadores, aos profissionais da educação e às categorias profissionais que lutam pela garantia de uma vida digna e humanizada. Nesse sentido, a formação dos profissionais que atuam com esses sujeitos deve ser voltada para uma perspectiva sociológica e interdisciplinar, com vista à ressignificar a conduta delitiva com ações humanizadas, através de práticas pedagógicas emancipadoras e de inclusão social.

As instituições, como espaços de prática social e processo educativo, formal e não formal, seguem princípios, práticas pedagógicas e socializadoras que adquirem significado para além da privação da liberdade. Em relação ao processo socioeducativo, voltado para os adolescentes autores de atos infracionais, as medidas socioeducativas (MSEs) comportam em si o caráter pedagógico. Significa, pois, educar e ensinar o cumprimento das regras da convivência em sociedade, longe de condutas infracionais, promovendo a formação educacional e a proteção social através de práticas emancipadoras.

Embora as medidas socioeducativas assemelhem-se aos procedimentos das esferas jurídicas, civil e penal, destinadas aos adultos - em alguns pontos -, há de se ater para as diferenças em relação a sua aplicação aos adolescentes. Na esfera civil, a inquietação é com a vítima do dano; e na esfera penal, o importante é a repressão ao criminoso, sendo que nestas duas situações há uma preocupação moral com o direito alheio. A diferença recai sobre o fato de que as medidas socioeducativas, propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema de atendimento socioeducativo (SINASE) possuem uma especificidade voltada a educar e ensinar a partir de práticas pedagógicas, que é parte da própria regra destinada a pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Além disso, por haver um espelhamento no regramento entre as penas aplicadas aos adultos e as medidas socioeducativas, estas apresentam algumas similitudes, mas com diferenças exponenciais na sua gestão e no caráter pedagógico. Tal consideração se faz necessária a fim de situar o leitor quanto à importância de garantir os princípios da proteção integral, os pressupostos do ECA e do SINASE aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

A partir do exposto, a opção de tomar como ponto de partida a análise dos dados dos Levantamentos do Atendimento Socioeducativo – do SINASE - de 2012 a 2015, especificamente em relação ao direito à educação formal e não formal, parte da análise crítica da conjuntura sociocultural, política e econômica da sociedade brasileira e como esta questão do direito à educação

se coloca historicamente para os adolescentes autores de atos infracionais. Também ocorre em perceber a relação intrínseca das políticas educacionais e da política socioeducativa no processo de inclusão social deste segmento. Bem como, apresenta desafios aos profissionais socioeducadores e da educação, diante da manutenção e acirramento de uma estrutura conservadora, elitizada e punitivista para com estes adolescentes.

Nesse âmbito, as discussões sobre a educação e as políticas educacionais voltadas especificamente para o adolescente autor de ato infracional ganham espaço na agenda pública, mas também impõem constantes críticas. Setores midiáticos conservadores descolam essas discussões das condições de vida de parte expressiva da sociedade brasileira e atribuem exclusivamente ao adolescente a responsabilidade pelas suas ações. Ademais, dados da desigualdade revelam que as disparidades entre o grupo restrito dos mais ricos e os milhões de mais pobres no Brasil persistem e aprofundam-se. Embora a desigualdade seja um fenômeno mundial, evidencia, pois, a existência de abismos profundos, acentuados por retrocessos em relação aos direitos e às políticas sociais no Brasil.

Portanto, problematizar sobre o direito à educação nas políticas educacionais e socioeducativas na inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais, no complexo contexto brasileiro, constitui-se em um ato político e de resistência diante da exclusão social. Ainda, revela como a política socioeducativa e a educação articulam-se, ou deveriam articular-se, como políticas educacionais, visando à emancipação dos adolescentes e sua inclusão.

De natureza qualitativa e ancorado na perspectiva teórico-crítica, este texto apoia-se na produção bibliográfica, nas legislações e documentos, e em dados estatísticos que tratam de adolescentes autores de atos infracionais. As discussões teóricas e os dados estatísticos, a partir dos Levantamentos de Atendimento Socioeducativo – do SINASE - 2012 a 2015, do Censo do Sistema Único de Assistência Social (CENSO/SUAS) e do Censo Escolar da Educação Básica (MEC), mostram a dimensão socioeducativa e as políticas educacionais no processo de inclusão social destes adolescentes na política da educação. A opção por este recorte temporal se deve ao fato de, em 2012, ter sido aprovada a Lei nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que vinha sendo gestado desde o ano de 2006. O ano de 2015 justifica-se por ser um período em que ocorreram mudanças significativas no processo político brasileiro e que impactaram nas políticas públicas sociais e na Seguridade Social, com cortes orçamentários, redução de serviços e retirada de direitos. Além disso, a partir de 2015, os dados estão profundamente comprometidos e, em grande parte, deixaram de ser sistematizados. Esse quadro foi mais agravado ainda em 2019, quando ocorreram deslocamentos de Secretarias e fusão de alguns ministérios no Brasil. O Levantamento Anual do Atendimento Socioeducativo (SINASE), através dos relatórios, se constitui em instrumento, desde o ano de 2009, para subsidiar a qualificação do atendimento no sistema socioeducativo no Brasil.

Dado o exposto, o artigo tem como objetivo refletir sobre o direito à educação nas políticas educacionais e socioeducativa à luz dos princípios do ECA, do SINASE das diretrizes e normativas da LDB, como processo de inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais. Assim, analisa os dados estatísticos da educação e do sistema socioeducativo no processo de

inclusão destes adolescentes nas políticas educacionais, de modo especial, a partir das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas - Resolução nº 3/2016 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 13 de maio de 2016<sup>2</sup>. Aprofunda-se, então, a discussão sobre as condições sócio-históricas que gestam as distâncias e as possibilidades de redução das desigualdades socioeconômicas no Brasil. Tal situação permite perceber refletidamente o processo sócio-histórico na garantia de vida digna e inclusão social de grupos vulnerabilizados, ainda marcados por profundas contradições e desigualdades socioeconômicas, que cada vez mais se mostram acentuadas, sejam pela situação econômica, social, política e cultural do Brasil.

Para tanto, este estudo está estruturado em três tópicos. Primeiramente contextualiza sobre a constituição da sociedade brasileira, expondo aspectos da formação social e histórica, marcada por uma cultura escravocrata e elitista, bem como suas contradições e implicações aos processos de exclusão e desigualdade social das classes excluídas. A seguir, descreve os desafios às práticas pedagógicas e sociais para diferentes sujeitos das políticas educacionais e socioeducativa, buscando problematizar e refletir criticamente sobre as práticas punitivistas e disciplinadoras, ainda presentes em algumas instituições sociais. Tais práticas são comumente destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais, mas que devem converter-se em estudo, reflexão e mudança de paradigma aos profissionais socioeducadores e da própria educação. E, por fim, discorre sobre a política do SINASE para além das diretrizes e normativas.

Destarte, evidencia-se e dá materialidade à análise dos dados dos Levantamentos de Atendimento Socioeducativo (2012 a 2015) para o quanto os adolescentes autores de atos infracionais precisam, ainda, adquirir visibilidade e protagonismo social, tanto na política socioeducativa como nas políticas educacionais, enquanto sujeitos com peculiaridades, vivências e percursos diferenciados. Reafirma-se, assim, que dadas as precondições de aprendizagem, de inclusão e de proteção social, é possível promover uma mudança do projeto de vida destes jovens, com a possibilidade de ressignificar suas condutas à emancipação e à cidadania.

Nesse sentido, a discussão da temática possui relevância ao dar visibilidade a um segmento social para além da disciplina, da regra e da responsabilização. Permite, pois, perceber que estes adolescentes vivem, em sua maioria, num contexto de desigualdade e de exclusão social. Evidenciam-se aspectos que devem permear os projetos pedagógicos, as práticas pedagógicas e os planejamentos educacionais na perspectiva de uma escola pública e inclusiva. Subsidiar-se, ainda, as práticas profissionais educativas e socioeducativas a refletir sobre o cotidiano profissional, para qual público e para quem se destina o processo de formação e cidadania. Também, permite pensar os limites da própria política de educação no enfrentamento e nas estratégias de minimização de problemas estruturais como a violência, a desigualdade e as múltiplas formas de exclusão social de adolescentes autores de atos infracionais.

---

<sup>2</sup> Disponível em:

<[http://www.lex.com.br/legis\\_27138173\\_Resolucao\\_n\\_3\\_de\\_13\\_de\\_maiode\\_2016](http://www.lex.com.br/legis_27138173_Resolucao_n_3_de_13_de_maiode_2016)>. Acesso em maio. 2020.

Revela-se, assim, um desafio colocar em pauta discussões de sujeitos com peculiaridades específicas na tentativa de romper o véu do preconceito e do estigma infracional para pensar coletivamente em estratégias pedagógicas numa perspectiva teórico-crítica com vista à inclusão e garantia de direitos.

## 2. Formação da sociedade brasileira: desigualdade e exclusão

A constituição sócio-histórica da sociedade brasileira é marcada, ao longo de seu desenvolvimento, por aspectos da desigualdade social e que se apresenta de maneira obscurecida em suas estratégias de enfrentamento. As contradições e as possibilidades de uma minimização da desigualdade social, características de uma sociedade capitalista e neoliberal, ainda permanecem como um fim a ser atingido. Além disso, o contexto conservador brasileiro obtém maior expressividade desde a abolição da escravatura e revela-se desafiador e, ao mesmo tempo, instigante diante dos diversos fenômenos advindos das mudanças do modo de produção capitalista que fez emergir contradições e limites para o seu enfrentamento.

O capitalismo brasileiro nasce de uma sociedade patrimonialista e do caráter dependente e subalterno de sua formação; entretanto, o capitalismo nacional se dá um pouco mais tarde do que em outros países. A partir disso, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, através da gênese da formação socioeconômica e política, revela a manutenção do sistema escravista que polarizou o país entre os grandes produtores e a dinâmica do mercado. Essa estruturação deixou marcas que se mantêm presentes até hoje e reforçam um processo de transformação capitalista e que não promoveu uma revolução democrática, mas sim ocasionou uma mudança na estrutura social brasileira, no sentido das diferentes formas de desigualdades.

Conforme Fernandes (2007) e Souza (2005; 2017) a hierarquização social, as discontinuidades da modernidade, o culturalismo racista, as mudanças nas subjetividades, a realidade social das minorias e a consequente naturalização das desigualdades, constituíram o processo de formação da sociedade brasileira. Essas contribuições viabilizam, assim, uma reflexão crítica da sociedade e de como são reproduzidas as relações sociais de exclusão na nossa sociedade. Remonta-se, então, ao dilema da escravidão e do preconceito de cor que promoveram transformações histórico-sociais vividas pelos negros, pela estrutura e pelo funcionamento da sociedade brasileira. Portanto, a abolição do negro no Brasil não significou sua inclusão, pois a estrutura social representava um problema, “[...] uma vez que bloqueava sua cidadania plena” (Fernandes, 2007, p. 18).

É nesse contexto, que sem condições de se manter numa sociedade de classes e sem os meios de produção, a condição de liberto das mãos dos senhores e das correntes não significou para os negros a libertação das amarras do preconceito e da singularidade excludente e da perversa vida em sociedade. Ao contrário, criou uma situação que se mantém muito presente para as classes menos favorecidas e transveste o racismo em culturalismo, possibilitando, assim, a legitimação de ataques, especialmente, aos governos populares, visto que escraviza ainda mais o oprimido não apenas em seu corpo e raça, mas também no seu espírito. Destarte, nas palavras de Jessé Souza

(2017, p. 24), “[...] colonizar o espírito e as ideias de alguém é o primeiro passo para controlar o seu corpo e seu bolso.”.

Portanto, a questão da raça e da miscigenação - seja de povos indígenas, africanos (trazidos como escravos), colonizadores portugueses e povos imigrantes europeus - obstaculizam uma ordem efetivamente democrática. Assim, esse processo de desagregação promoveu um grande abandono, especialmente dos libertos a sua própria sorte, sem que a Igreja, o Estado e ou qualquer outra instituição os acolhesse. Nessa nova situação, a liberdade não lhe dá as condições e nem os “[...] meios materiais ou morais para sobreviver numa nascente economia competitiva do tipo capitalista burguês [...]” (Souza, 2017, p. 155), esse abandono, resulta na marginalização social e na pobreza econômica, sem a oportunidade de classificação social, seja burguesa ou proletária. Para o “sujeito abandonado” resta, assim, preservar a dignidade de homem livre, mas mergulhado numa miséria, em situação de “vagabundagem” sistemática e na “criminalidade”.

Nesse ínterim, as mudanças significativas no modo de produção e nas relações sociais trouxeram, também, diferentes formas de viver e conviver: a violência, a exclusão e a desigualdade social, por consequência, diante do acirramento dos ditames neoliberais, que ganham contornos cada vez mais preocupantes. As mudanças remetem, ainda, uma realidade que expõe uma parte expressiva da sociedade às condições de subcidadania e exclusão social, seja dos meios de produção, de renda e da falta de proteção social. Ao longo da história, as sociedades sofreram transformações que se evidenciam por diferentes aspectos, os quais geram múltiplas tensões, tanto na economia, na cultura e na política, bem como nas relações sociais. Essas mudanças no âmbito da constituição das sociedades contemporâneas afetam, também, as instituições sociais e impactam na vida social de diferentes sujeitos.

A partir do exposto, para efeitos de análise, toma-se o processo de escravidão e o acúmulo do capital das classes dominantes no Brasil que foram marcados pela expropriação, humilhação, estigmatização e, conseqüentemente, pela desigualdade e a exclusão social que se mantém presentes em nossa sociedade. Esse processo marcou, ainda, a situação racial no Brasil e que reforça, até os dias atuais, nas palavras de Souza (2017, p. 24) o “culturalismo racista e liberal conservador”. A miscigenação, o cruzamento entre raças e culturas, cria, assim, uma falsa ideia de continuidade, na qual a cultura dominante naturaliza como uma herança genética em que o racismo conservador passou ao longo das concepções ideológicas de cor e raça e mantém os privilégios de classe e de uma elite, com traços marcantes entre a “Casa grande e a senzala”. De maneira metafórica, a sociedade brasileira conserva sua divisão de classes e a impõe através das formas excludentes da maioria da população e conservam os privilégios de grupos ou famílias dominantes.

Apesar do momento histórico da escravidão, na sociedade brasileira moderna tem-se muito presente os traços de uma visão equivocada da “culpa individual” do sujeito por sua incapacidade. O abandono, tanto social como político, torna-se “invisível” para propiciar a boa consciência do privilégio. De acordo com Souza (2009), as artimanhas dessa invisibilidade e, conseqüentemente, a desigualdade e o drama da sociedade brasileira estão na

“[...] percepção economicista do mundo que permite a legitimação de toda espécie de privilégio porque nunca atenta para as condições sociais, familiares e emocionais que permitem tanto a gênese quanto a reprodução no tempo de todo privilégio de classe.” (Souza, 2009, p. 20-21).

Reproduzem-se, assim, estigmas, para todos aqueles que estão excluídos e marginalizados de uma suposta “sociedade desonesta e corrupta”, de uma contradição explícita entre as classes, na qual deixa de articular interesses comuns. Antes, reafirma a condição da “ralé”, enquanto tal, desprovida de qualquer valoração dentro do contexto da hierarquia de valores, na qual somente aqueles que detêm os meios de produção, a riqueza e os privilégios possuem direitos e mérito. Nossa sociedade ainda é opaca frente ao mercado competitivo avançado o que os relega a subempregos, a “subcidadania”, sem direitos e muitos com destino de serem meros números nas estatísticas policiais e na mídia. É toda uma classe social condenada ao fracasso como enfatizado por Souza (2009), não por sua condição, mas por uma identidade atribuída e negada.

Cumpra explicitar, porém, que o termo “ralé”, cunhado pelo sociólogo Jessé Souza, ajuda a refletir a complexidade dos subalternizados pelo modelo hegemônico e não tem qualquer sentido pejorativo e ou discriminação. Assim, não descaracteriza as resistências e os contramovimentos que estão ativos nas periferias e nas camadas sociais excluídas do modelo de desenvolvimento hegemônico (centrado na econômico/renda) que afeta todas as camadas sociais que reagem de maneiras semelhantes ou diferentes.

Seguindo esse percurso, um dos pontos principais no mundo moderno está em perceber as práticas dominantes que constroem ilusões de liberdade e igualdade. Essas práticas são construídas no senso comum em que o privilégio e o poder se reproduzem. Ou seja, a legitimação da igualdade e do poder, na sociedade moderna, passa a ser encoberta e como sendo “[...] um produto ‘natural’ do talento especial, como ‘mérito’ do indivíduo privilegiado” (Souza, 2009, p. 43, grifos do autor).

Assim, ao referir-se ao fracasso ou ao insucesso do indivíduo na sociedade brasileira, pela falta ou mesmo sua posição social, enfatiza-se a condição de classe ou, em outras palavras,

[...] o ‘privilégio’ individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição. (Souza, 2009, p. 43, grifo do autor).

Portanto, a separação do indivíduo da sociedade, o fracasso e insucesso do indivíduo por sua condição econômica ficam obscurecidos e silenciados, pois assim torna possível legitimar o “discurso” e a culpabilização do pobre por suas derrotas, lástimas e exclusão social.

O mérito individual é assim celebrado como sendo uma forma de enaltecer os privilégios e as condições econômicas, morais e culturais de alguns indivíduos e, ao mesmo tempo, silenciar o conjunto de predisposições que para outros não são transmitidos, seja pela falta de valores imateriais, seja pelas condutas valorizadas socialmente. Dessa forma, o mérito legitima valores de difícil percepção pela sociedade, mas são determinantes para a condição de

sucesso e êxito dos indivíduos. Assim sendo, os valores são transmitidos pela família, e dependerão dos valores de uma determinada “classe”, na qual a renda econômica que advém do sucesso é apenas a consequência e não a causa da desigualdade social (Souza, 2009).

Nessa linha de raciocínio, é possível identificar que a questão da desigualdade é complexa e pouco compreendida na sociedade brasileira, especialmente por haver o entendimento do senso comum de que a única forma de existir é a partir da economia. Assim, o pressuposto é um equívoco, pois, está baseado numa cultura do justo e do igualitário, quando na verdade o mérito é o “[...] segredo da dominação social moderna em todas as suas manifestações e dimensões, que é o ‘caráter de classe’ não do mérito, mas das precondições sociais que permitem o mérito.” (Souza, 2009, p. 121, grifo do autor).

Longe de naturalizar um estigma social, ou seja, as relações sociais que geram as condições de vida de grupos excluídos, como é o caso adolescentes autores de atos infracionais, o termo “ralé” serve também para evidenciar a invisibilidade e o abandono de indivíduos, fator reproduzido há muito tempo na sociedade brasileira. Reafirma-se, pois, uma lógica perversa de exclusão e estigma à vulnerabilidade social. Em decorrência disso, criam-se as redes invisíveis que ligam toda uma estrutura social que mantém os privilégios e um grupo expressivo de excluídos, na qual ocorre um valor diferenciado entre os indivíduos que a compõem. Essa valoração diferenciada e o desconhecimento dessa hierarquia do valor diferencial, condicionam, reproduzem e naturalizam a desigualdade social brasileira (Souza, 2005).

É com base nesse contexto desigual e que estabelece um padrão dominante das relações sociais, que hierarquiza e reproduz sua própria lógica de dominação, seja ela material ou simbólica, que perpetua de maneira generalizada e confirma as inegáveis consequências do vigoroso processo de transformação social, econômico e político da sociedade brasileira. Assim, é preciso analisar a realidade e pensar no enfrentamento dos problemas cotidianos que afetam dezenas de milhões a uma vida “condenada” à estigmatização, a marginalização e a desigualdade social.

Por conseguinte, repensar as formas e a percepção do processo sócio-histórico brasileiro passa pelo sentido de priorizar e ter clareza, de maneira crítica, sobre as condições, as particularidades e os elementos que determinam o comportamento daqueles que a compõem. Além do mais, é fundamental interpretar as tensões e os limites que permeiam as estratégias institucionais, em especial das políticas sociais, de forma a promover práticas e aprendizados sociais e políticos, de segmentos excluídos e vulnerabilizados socialmente.

### **3. Práticas pedagógicas e sociais para diferentes sujeitos**

As políticas sociais e as práticas socioeducativas voltadas aos adolescentes autores de atos infracionais tornam-se ações relevantes para o processo inclusivo e reflexivo da conduta infracional, bem como tornam visíveis àqueles que por sua conduta, abandono e preconceito, ainda permanecem “menores” em relação à inclusão social e aos direitos.

As políticas educacionais deparam-se, cotidianamente, com desafios relacionados ao processo educativo voltado à formação e transformação das estruturas políticas, sociais e culturais contemporâneas. Tais desafios se mostram mais evidentes, em especial, entre as políticas educacionais e a cidadania que reafirmam o princípio de emancipação humana. Como essência de uma conquista política e de lutas, através do exercício político, a educação não confere cidadania a quem já se encontra excluído, mas possibilita sua inclusão. É, antes, resultado de uma prática política, de constantes lutas e inconformismos sociais, de resistências e reivindicações como princípio democrático. Nesse sentido, a educação e as práticas pedagógicas, a partir da perspectiva teórico-crítica, propõem desenvolver processos democráticos a fim de estabelecer uma articulação entre os espaços formais e não formais, com vista à formação humana e inclusão de diferentes grupos.

Destaca-se que há aspectos relevantes e propositivos conquistados nas últimas décadas que permitiram romper com uma visão *menorista* e punitiva durante a vigência dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 no Brasil. No entanto, as novas perspectivas pedagógicas presentes na Lei do SINASE, em diálogo com as políticas educacionais, precisam converter-se em práticas inclusivas. Essas proposições, longe de reduzir a responsabilidade dos adolescentes pela prática dos atos infracionais, permitem rever as políticas socioeducativas do passado que geraram poucos resultados de inclusão e cidadania. Além disso, desafia as pesquisas em educação a ampliarem seus focos para as temáticas voltadas para outros sujeitos e outras pedagogias, como os adolescentes autores de atos infracionais, e os processos educativos em espaços formais e não formais.

As políticas socioeducativas articuladas com as políticas educacionais e pensadas como espaços para a construção de uma consciência libertadora, para a emancipação e a cidadania, como bem enfatizado por Paulo Freire (2015, p. 18-19), propiciam aos educandos condições de reflexividade e de conquista da própria condição de sujeito de sua história. Dessa forma, é concebível ser protagonista de novos percursos possíveis, de mudanças e ressignificações dos projetos de vida de muitos adolescentes e jovens. Por outro lado, essas discussões têm de incidir sobre práticas educativas escolares e nas políticas públicas sociais que não conseguem dar sentido a muitos sujeitos que perambulam em escolas públicas durante anos e permanecem invisíveis.

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2002) assevera que,

A negação da educação escolar para as classes subalternas interessa a quem? Não essas classes que demandam escola, que se sacrificam como podem para manter seus filhos na escola e que voltam aos cursos noturnos e supletivos após a longa jornada de trabalho. A negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos. O povo percebe sua condição de ignorância, os motivos por que é mantido ignorante, e tenta sair de sua condição. (Arroyo, 2002, p. 12).

Nesse escopo, estas circunstâncias incidem, ainda, sobre as determinações no exercício do poder e na organização das instituições e refletem no atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais. Remete, pois, pensar na formação de professores da educação e de socioeducadores quanto à importância de pensar em estratégias e projetos pedagógicos voltados para este público, longe de estigmas e preconceitos. Como forma de subsidiar este percurso, as experiências em educação encontram-se, cada vez mais, em processo de mudanças, ora tendendo a sua expansão, ora com medidas restritivas e cortes dos gastos.

Esta discussão parece ser desafiadora, pois coloca em evidência um sujeito pouco referenciado nas análises educacionais, nas pesquisas científicas em educação e nos processos de formação de professores e socioeducadores. Requisita-se pensar nos sujeitos reais que perambulam pelas políticas públicas e que precisam ganhar visibilidade, para além da disciplina e do controle social. Antes, para a formação de sujeitos capazes de ressignificar seus projetos de vida, a conduta violenta, com formação humana e qualificação, a partir de práticas pedagógicas específicas no desenvolvimento de suas habilidades e competências para a vida em sociedade.

Ao longo da história brasileira, em relação à educação, as estatísticas insistem em apontar, senão confirmar, o fracasso escolar daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social. Seguidamente a mídia apresenta dados que corroboram com o senso comum em que os estudantes das camadas populares e em situação de vulnerabilidade social possuem dificuldade de aprendizagem. Nega-se, porém, o aprofundamento das discussões das condições de vida, de acesso e permanência destes sujeitos nas políticas educacionais, recaindo a culpa e responsabilização do aluno e da própria família pelo fracasso e abandono. Tal situação é comumente percebida, também, nas políticas públicas, de transferência de renda, nos programas de apoio familiar e comunitário e ou previdenciário.

Nesse sentido, os debates teóricos e conceituais acerca da política social e dos direitos sociais remetem às reflexões sobre o que elas objetivam e os desafios na sua implementação. Fruto das conquistas históricas dos trabalhadores e a emergência de ações protetivas, a política social torna-se um instrumento fundamental das ações do Estado em face das demandas de indivíduos excluídos socialmente. Todavia, a política social, no decorrer da história brasileira, demonstra incongruências na sua implementação e na resolutividade dos problemas cotidianos, advindos, em parte, dos interesses políticos conservadores. A dinâmica entre a conquista do trabalho e sua funcionalidade para o capital, como fator de reprodução, constitui um mecanismo que está materializado na relação do trabalho e da Seguridade Social, ou seja, nas condições objetivas da circulação e do uso da força de trabalho pelo capital, de organização política e de resistência das classes sociais em disputa.

Nesse sentido, o modelo de redemocratização política adotado no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), adquire instrumentos de representação, com mecanismos de democracia direta e de democracia participativa (Behring, 2008). Para garantir a efetiva democratização, são instituídos processos de descentralização nos diversos níveis, produzindo uma desconcentração do poder, ressignificando o conceito

de cidadania e o controle social como forma de regular as ações do Estado na universalização dos direitos sociais.

No entanto, o controle social pode ser visto, ainda, a partir das instituições e está relacionado ao ambiente normativo de determinada sociedade e seu poder de persuasão está a serviço de um conjunto de ações, sanções e normas que visam prevenir situações de desvios de comportamentos. Para Souza, Veroneze e Miotto (2001), o comportamento de desvio vem sendo tratado sob duas formas: de controle social e de integração social. Ambas são vinculadas aos diferentes interesses e variando de acordo com sua complexidade. A autora afirma que quanto mais complexa e diversificada é a sociedade, mais se ampliam as “[...] possibilidades de diversidade tanto em termos de valores e estilos de vida quanto em uma maior regulamentação e definição de leis.” (Souza, Veroneze e Miotto, 2001, p. 93). Assim, para as autoras, a integração social do sujeito no seu grupo social, faz parte do processo de socialização. Nessa perspectiva, o controle social está relacionado, também, ao universo normativo e à persuasão à conformidade.

É importante sinalizar, sobretudo, que a perspectiva de controle social, concretamente, relaciona-se com a sanção penal, o que implica em compreender que o controle social comporta, também, a aplicação das medidas socioeducativas aos adolescentes autores de atos infracionais e nas políticas educacionais.

#### **4. SINASE e sua relação com as políticas educacionais: outros sujeitos para outras referências**

Nessa esteira, a partir do exposto, a perspectiva teórica-crítica permite estabelecer um diálogo com a prática e os dados empíricos sobre a inclusão, a desigualdade social e as políticas educacionais formais e não formais. De igual forma, desvela as tensões e os contramovimentos que permeiam o contexto de vida e o cotidiano de adolescentes autores de atos infracionais. A análise dos dados no Levantamento Anual Socioeducativo (SINASE) de 2012 a 2015 tornou possível reinterpretar os levantamentos socioeducativos e a compreensão de seus significados para além da leitura, numa visão crítica, estabelecida na relação da produção teórica da pesquisa. Mostra-se que, no período de 2012 a 2015, houve muitas mudanças nas políticas socioeducativas, sejam elas normativas, estruturais e na gestão dos serviços de cumprimento das medidas socioeducativas.

Seguindo o percurso de análise do contexto dos sujeitos da pesquisa, os adolescentes autores de atos infracionais, elaborou-se um quadro demonstrativo sobre o quantitativo de adolescentes no Sistema Socioeducativo, no recorte temporal de 2012 a 2015. Para a elaboração deste quadro foram utilizados dados do Levantamento Anual do SINASE, da SEDH, nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 em relação às medidas de restrição e privação de liberdade. Ainda, para a aquisição dos dados das medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade) foram utilizados os dados do Censo SUAS<sup>3</sup> dos respectivos anos, tendo em vista que

<sup>3</sup> Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmsps/portal-censo/>. Acesso em: 20 nov. de 2018.

o cumprimento dessas medidas socioeducativas é de competência dos municípios e, na sua grande maioria, são executadas pelos profissionais dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e dos Centros de Referência Especializadas da Assistência Social (CREAS). Nesse sentido, o quadro a seguir (Quadro 1) reflete o quantitativo de adolescentes autores de atos infracionais no Sistema Socioeducativo no Brasil - 2012 a 2015\*.

**Quadro 1:** Quantitativo de adolescentes autores de atos infracionais no País

Ano de referência	Quantitativos adolescentes no sistema socioeducativo	Fem	Masc	** Restrição privação de liberdade	*** Medidas em meio aberto	**** Internação sanção e medidas protetivas
2012	85.781	4.289	81.492	20.532	64.732	517
2013	91.029	5.461	85.757	23.066	67.963	428
2014	91.984	5.519	86.465	24.628	67.067	289
2015	98.959	4.940	94.012	26.868	71.432	659

Fonte: Dados SEDH, Censo SUAS/NOB-RH. (\*\* Internação, internação provisória e semiliberdade) - (\*\*\*) Liberdade Assistida, Prestação de Serviços à Comunidade) - (\*\*\*\* Medida socioeducativa suspensa para tratamento em clínica de saúde). Elaboração: autoras.

O processo de democratização instituiu a descentralização de poder, ressignificando o conceito de cidadania e de controle social. O controle social pode ser visto a partir das instituições e está relacionado ao ambiente normativo de determinada sociedade. Para Miotto (2001), o comportamento de desvio é tratado sob duas formas: de controle social e de integração social. Ambas são vinculadas aos diferentes interesses e variando de acordo com sua complexidade, ampliam as “[...] possibilidades de diversidade tanto em termos de valores e estilos de vida quanto em uma maior regulamentação e definição de leis.” (Miotto, 2001, p. 93). Assim, o controle social tanto pode designar controle do Estado sobre a sociedade, quanto da sociedade sob o Estado.

A perspectiva de controle social, concretamente, relaciona-se com a sanção penal, o que implica em compreender que o controle social comporta, também, a aplicação das medidas socioeducativas aos adolescentes. Desse modo, o controle social procura, também, evitar a reincidência infracional e ao mesmo tempo diminuir a vulnerabilidade deste sujeito diante do sistema tradicional de controle. Esse fenômeno estabelece uma atenuação de que as medidas socioeducativas sejam apenas uma forma protetiva e de garantia de proteção integral. Ocorre que, por vezes, se oculta a natureza coercitiva dessas medidas, sejam elas privativas ou restritivas de liberdade. Antes, legitimam e justificam o controle social de adolescentes, naturalizando o encarceramento e punição que decorre dessa resposta, quando priva e restringe os direitos fundamentais.

Nesse ínterim, os dados apresentados no quadro acima revelam uma oscilação no quantitativo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, no período analisado. Considerando-se a conjuntura política e socioeconômica do Brasil no período que manteve uma dinâmica de investimentos nas políticas sociais, este aspecto deixa, ainda, a descoberto grupos significativos. Além disso, as respostas vêm na aplicação indiscriminada de medidas socioeducativas, especialmente de internação, que se convertem em punição e reiteradas formas de exclusão social, inclusive a não inserção nas políticas educacionais.

Quando se trata de instituições de privação e restrição de liberdade de adolescentes há ainda que considerar as particularidades, as quais necessariamente devem ultrapassar os muros institucionais, ventilando novos conteúdos e relações de articulação em rede que favoreçam o permanente avanço das práticas socioeducativas. Aliado a isso, devem ter como premissa básica a conjugação de seu trabalho com os serviços das demais políticas públicas, numa inter-relação. Tal articulação e trabalho em rede propiciam instrumentos, dados estatísticos, intervenções profissionais que promovem a unicidade na prestação dos fins a que se propõem as políticas públicas de proteção social e educação. Isso porque se observa que a prática cotidiana dos professores de educação e socioeducadores não refletida ou revisitada em conceitos, base teórica e estratégias metodológicas, tende a naturalizar condutas com características de instituição total.

Erving Goffman (2017 [1961]) denomina instituição total aqueles estabelecimentos que demonstram pouca relação com o seu entorno social. As unidades socioeducativas, por exemplo, também podem adquirir tal configuração. Assim, atuam como um microcosmo orgânico e celular de maneira a estabelecer uma barreira com o mundo externo e uma vigilância sobre aqueles que atravessam sua membrana. Assim, as características de uma instituição total estão presentes em várias dimensões: no aspecto físico da instituição, na manutenção de relações de trabalho hierarquizadas, burocratizadas e propensas ao adoecimento, assim como, no aprisionamento da subjetividade do adolescente em privação de liberdade e dos próprios trabalhadores que atuam na instituição.

Como já explicitado no decorrer do texto, o ato infracional é uma conduta tipificada como crime, conforme art. 103, do ECA, praticado por adolescentes e que envolve ato de violência ou não. Assim, perceber os adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, inconclusos, em processo de formação humana, cuja responsabilização pela prática do ato infracional constitui uma reincidente punição, por se seguir à condição de subalternidade e exclusão anteriormente vivida e, por isso, não cabendo responsabilizá-los isoladamente. Repensar tal condição pode auxiliar no enfrentamento de obstáculos frente às estratégias de minimizar para as desigualdades sociais e a violência.

Além disso, revela-se que o adolescente autor de ato infracional precisa ter um atendimento integral e articulado a partir do conjunto das políticas públicas sociais. No entanto, no que no que tange à articulação entre as políticas educacionais e socioeducativas, como proposta de proteção social e inclusão, estas ainda apresentam lacunas e mostram-se fragmentadas. A rede de proteção social, que deveria ser composta por todos os sujeitos educadores e as políticas públicas sociais, ainda carece de articulação e desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras e humanizadoras. Mantêm-se, por vezes, formas excludentes e pouco refletidas das práticas educativas que permitam desenvolver medidas socioeducativas como ação pedagógica e transformadora de projeto de vida desses sujeitos adolescentes.

Destaca-se ainda que há aspectos propositivos conquistados nas últimas décadas que permitiram romper com uma visão *menorista* e punitiva dos adolescentes durante a vigência dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 e na própria educação. No entanto, as novas perspectivas pedagógicas presentes no ECA (Lei nº 8069/1990) e no SINASE (Lei nº 12.594/2012), em

diálogo com as políticas educacionais, precisam converter-se em práticas propositivas e inclusivas. Essas proposições, longe de excluir a responsabilidade dos adolescentes pela prática dos atos infracionais, permitem rever as políticas educacionais e socioeducativas do passado que geraram poucos resultados de inclusão e cidadania. Ademais, desafiam as pesquisas em educação, os educadores sociais, os profissionais de educação e os gestores, a ampliarem seus focos para temáticas voltadas para outros sujeitos e outras pedagogias, como os adolescentes autores de atos infracionais e os processos educativos em espaços formais e não formais.

Assim, o direito à educação e ao atendimento socioeducativo, como espaços educacionais, formais e não formais, em que os mecanismos de exclusão sejam no acesso ou na permanência, se tornam legítimos e revelam o rigor desigual para com os adolescentes de diferentes classes sociais. Essa situação é facilmente percebida quando se tem acesso à justiça e aos serviços públicos e, especificamente, à educação.

Nesse sentido, a análise dos dados comparativos da educação formal de adolescentes de 12 a 21 anos (conforme o ECA, art. 2º, parágrafo único), no período do recorte temporal deste estudo, conforme quadro a seguir (Quadro 2), busca possíveis respostas ao problema estabelecido. Ademais, mostra aspectos e diversidades no processo da inclusão social de adolescentes e jovens na política educacional no Brasil.

**Quadro 2:** Dados de matrículas na Educação formal de adolescentes

Ano de ref.	Total de estudantes	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	Ensino Fundamental (anos finais)	Ensino Médio	Ensino de Jovens e Adultos
2012	50.545.050	23.355.526	13.686.468	8.376.852	3.906.577
2013	50.042.448	24.652.608	13.304.355	8.312.815	3.772.670
2014	49.711.371	23.675.003	12.766.378	8.301.380	3.653.530
2015	48.796.512	23.534.633	12.368.807	8.076.150	3.491.869

Fonte de dados: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Elaboração: autoras

Nesse contexto, a educação, para aqueles que se encontram em situação de ato infracional, torna-se um desafio a ser enfrentado, seja na universalização, na qualidade ou no financiamento público. Os dados evidenciam que muitos adolescentes estão inseridos no sistema educacional, conforme apontam as estatísticas. Porém, os indicadores do INEP e do MEC mostram que muitos ainda estão fora do sistema educacional formal. Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais (2015), realizada pelo IBGE, os dados apontam que os estudantes de baixa renda ingressam na rede escolar mais tarde e saem mais cedo: a partir dos 15 anos de idade muitos deixam a rede de ensino e ingressam no mundo do trabalho, de modo informal, e/ou não retornam às instituições. Além disso, os dados apontam que a desigualdade no atendimento escolar caiu, porém a população negra e as comunidades rurais ainda estão mais distantes do que as populações branca e urbana (IBGE, 2014).

Sendo assim, a quantidade de adolescentes que, mesmo estando na escola, não transitam pelos anos escolares regulares, conforme se espera, é

confirmada pelo Censo Escolar de 2016, do INEP<sup>4</sup>, que aponta o índice de 12,4% de distorção idade-série nos anos iniciais é 26,3%, nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio esse percentual sobe para 28%. Mesmo considerando o decréscimo ocorrido nos últimos anos (em 2008 esses números eram de 17,6%, 27,4% e 33,75, respectivamente), o quantitativo de adolescentes e jovens que não ascendem aos anos escolares subsequentes, por carência dos conhecimentos necessários a essa ascendência, permanecem altos (aproximadamente 1.600.000).

Assim, a complexidade e as discrepâncias presentes na dinâmica aprovação/reprovação, acesso/permanência e frequência/conclusão não permitem, com segurança, apontar os reais fatores impeditivos do avanço escolar desse quantitativo de estudantes, muito menos atribuir, somente aos adolescentes e jovens, a responsabilidade pelas intercorrências nesse percurso. No entanto, pensar o processo socioeducativo e sua articulação entre as políticas educacionais, com condições de diferenciar a ação educativa, conduzindo-a segundo o conhecimento que se constrói sobre o que já foi e o que ainda precisa ser ensinado/aprendido, bem como a respeito da realidade concreta em que tal processo se desenvolve (individuais, escolares e familiares), coloca o socioeducar em situação de destaque para a conquista do saber, numa perspectiva pedagógica emancipatória, muito bem problematizada por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2015).

Portanto, a violência - aliada à situação de exclusão social e à dificuldade de acesso/permanência aos espaços de formação humana e profissional - evidencia, de outra forma, o recrutamento de adolescentes para o cometimento de práticas ilícitas e crimes diversos. Ademais, manifesta o descaso por parte das políticas sociais na proteção e no rompimento da conduta delitativa, o que deveria promover-se através de ações pedagógicas e educativas em parceria com a família, sociedade e o Estado.

Além dessas condições expostas, a violência reforça as contradições e os desafios da vida individual e coletiva, bem como a falta, de parte da sociedade, de uma reflexão crítica. Nesse sentido, de acordo com Souza (2009, p. 42),

[...] sem indivíduos capazes de discutir e refletir com autonomia não existe democracia verdadeira. Sem práticas institucionais e sociais que estimulem e garantam a possibilidade crítica e a independência de opinião e de ação, não existem indivíduos livres.

Portanto, a garantia de direitos e de vida digna como princípios de cidadania para adolescentes autores de atos infracionais torna-se um desafio constante. Diante do estigma da criminalização e da reprodução da violência, este desafio é potencializado na medida em que não se limita aos espaços socioeducativos, mas está presente nas relações e nas instituições sociais, dentre as quais, as políticas educacionais. As políticas públicas voltadas para o atendimento destes adolescentes ainda mantêm o caráter seletivo e compensatório: avalia-se o ingresso ou a permanência pelo ato infracional ou periculosidade do adolescente, esquecendo-se do direito à formação e

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 04 abr. 2020.

inclusão. Carecem, destarte, de uma maior interlocução e articulação com o conjunto das políticas sociais, em especial com a política socioeducativa e serviços socioassistenciais.

Os princípios normativos da política socioeducativa avançaram na perspectiva emancipadora, mas o entendimento e implementação da Lei do SINASE, assim como do ECA, não é consensual. Persistem práticas socioeducativas meramente punitivas que perpetuam uma concepção escravocrata, menorista, racista e excludente. Muitas práticas socioeducativas atendem aos princípios do ECA e do SINASE, mas outras reproduzem práticas punitivas. Trabalhar com os adolescentes apenas o ato infracional praticado, tipificado como crime, ao invés de ressignificar sua existência numa perspectiva cidadã e emancipadora, ratifica a violência e a exclusão social. Conceber as medidas socioeducativas numa perspectiva emancipadora passa pelo entendimento dos processos de socialização dos adolescentes. Também, o reconhecimento das habilidades e potencialidades que eles trazem consigo, reconhecendo que a prática do ato infracional não é anterior ou posterior a sua condição de sujeito em processo de desenvolvimento biopsicossocial. Essa questão precisa ser discutida pelos agentes sociais, professores e socioeducadores e implica superar estereótipos e estigmas em relação aos adolescentes.

Ademais a essas questões, as condições objetivas e materiais, as relações sociais e o apoio familiar, além dos serviços públicos que compõem a rede de proteção social, dificilmente são reconhecidos como fatores relevantes. A precariedade das condições de vida, sejam elas socioeconômicas e políticas, revela as desigualdades sociais a que estão expostos esses adolescentes. O acesso aos diferentes bens materiais e às condições se dá de forma precarizada entre adolescentes que constituem a “ralé”, na perspectiva de Jessé Souza (2006; 2009). As desigualdades socioeconômicas se reproduzem na sociedade e adentram as instituições educativas, dentre as quais a escola, e reforçam a meritocracia individualista, reafirmando os privilégios de classes.

Nesse sentido, os elementos até aqui descritos problematizam as tensões presentes, também, entre as pedagogias socioemancipadora e tradicional, que se entrecruzam nos espaços das políticas educacionais para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, especialmente àqueles com restrição e privação da liberdade. Nos espaços socioeducativos convivem diferentes posturas pedagógicas que transversalizam as próprias instituições, sejam elas familiares, as políticas educacionais, as socioeducativas, entre outras. De um modo geral, as práticas pedagógicas disciplinadoras com viés punitivo e repressivo aparentam mais segurança para os agentes educativos: uma pedagogia opressora dá a impressão de ordem e disciplina; no entanto, ela é expressão de práticas punitivas e opressoras arraigadas na sociedade (Wacquant, 2003).

Como observa Arroyo (2014, p. 16), as pedagogias escolares e a educação popular necessitam “[...] reconhecer com um olhar positivo essas pedagogias de libertação/emancipação, que saberes, culturas, identidades são produzidas na diversidade de luta pela libertação/emancipação.”. Ao reconhecer que as pedagogias de dominação com seus currículos, práticas educativas, avaliações e os processos de ensino e aprendizagem se perpetuam, como romper com as formas tradicionais de pensar os adolescentes autores de atos infracionais, tidos como “marginais”?

O reconhecimento poderá possibilitar aos adolescentes autores de atos infracionais se reconhecerem também como sujeitos de sua história e capazes de compreender seus processos históricos de segregação, de interiorização da violência e exclusão a que estão submetidos. Ainda, de exercer o direito de entender suas relações sociais, políticas e culturais de dominação a que são vítimas frequentes. De igual forma, suas resistências e luta pelo reconhecimento, precisam ganhar legitimidade, não mais pela violência, mas pelo processo de humanização e emancipação. Isso requer a valorização de suas vivências, culturas, saberes, bem como, propor estratégias e avanços na desconstrução da condição de “oprimidos”. Romper o pensamento desumanizante e preconceituoso em relação aos adolescentes autores de atos infracionais passa pela constituição da autoidentidade, das práticas docentes emancipadoras e de um pensamento pedagógico propositivo (Arroyo, 2002).

Nesse âmbito, existem sujeitos se construindo no limite da possibilidade humana, como é o caso de adolescentes autores de atos infracionais. Esse é um quadro que desafia, mas que mostra educabilidade e que existem possibilidades de humanização destes sujeitos. Difere-se, no entanto, as práticas pedagógicas que precisam estar vinculadas a uma luta pelo direito à educação, da inclusão social e da emancipação humana. Este ato educativo pode ser revolucionário e humanizador se conseguir incluir sujeitos que vivem “[...] no limite da possibilidade humana, da dignidade humana.” (ARROYO, 2002, p. 271).

Assim, o movimento social das políticas educacionais que educam e reeducam, que humanizam ao mesmo tempo em que vão humanizando os conhecimentos vão se tornando humanizados. Renasce daí um novo sentido da educação, do conhecimento e da teoria pedagógica: essa pedagogia, realizada pelo diálogo e escuta, tecida na trama social e cultural, permite captar dimensões educativas para diferentes sujeitos; possibilita vislumbrar possibilidades de humanização e legitimidade das políticas educacionais e socioeducativa.

Trabalhar a educabilidade de adolescentes autores de atos infracionais, de um segmento excluído, marginalizado e desumanizado, permite refletir que as políticas educacionais não “recuperam”, não podem alimentar a ilusão de serem redentoras de adolescências e juventudes dilaceradas. Antes, é fundamental localizar as políticas educacionais nos tensos conflitos que estão presentes no conjunto da sociedade, sejam eles socioeconômicos, políticos e culturais. As propostas político-pedagógicas sintonizadas com os processos mais amplos de construção de infância, de adolescência e de juventude auxiliam pensar o papel da educação. Permitem, assim, numa análise de conjuntura, visualizar a complexidade dos processos sociais nos quais muitos adolescentes autores de atos infracionais transitam.

A questão posta não se limita, pois, a encontrar um método para educar adolescentes autores de atos infracionais, com especificidades e experiências distintas, mas sim em apreender o conjunto de processos que estes sujeitos reinventam e dão continuidade para manter seus valores, culturas e identidades. Trata-se de uma oportunidade para compreender a teoria freireana, segundo a qual, humanização e desumanização são possibilidades:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 2015, p. 40).

Aliado a isso, a possibilidade de recuperar a centralidade das políticas educacionais como espaço público de inclusão social está em vincular estes espaços educativos com os direitos sociais e humanos, colocados à prova diante do avanço de políticas neoliberais. As ameaças e tensões entre as políticas públicas e o mercado colocam em xeque a consciência de educação como um direito: essa vinculação carrega em si uma dimensão de educação mercantil, que exclui os demais direitos e a universalização, e que perpassa não apenas o sentido de escolaridade, mas de exclusão dos direitos de dignidade e emancipação. As políticas educacionais podem ser vistas como educativas, mas, prioritariamente, como processos inseridos nas dinâmicas sociais de exclusão, mas também, de inclusão social.

## 5. Considerações finais

Ao evidenciar que as práticas pedagógicas e socioeducativas podem promover mudança de realidade e no projeto de vida de muitos adolescentes, busca-se problematizar a tese quanto ao caráter meramente disciplinador e punitivo das políticas educacionais e socioeducativa. Além disso, permite romper com o estigma da criminalização de adolescentes por sua conduta e vivências de violência. Ainda, refletir sobre as práticas de violação de direitos e do descrédito às medidas socioeducativas como prática pedagógica e como propostas de responsabilização, ressignificação e inclusão social. Antes, perceber a relação dinâmica dos limites e possibilidades na inclusão social de jovens e adolescentes autores de atos infracionais como princípio de formação humana, cidadania e emancipação no âmbito das políticas educacionais.

Sendo assim, tem sentido falar em inconclusão num estudo sobre direito à educação de adolescentes autores de atos infracionais na medida em que a emancipação e a cidadania desses sujeitos ainda estão longe de tornarem-se direitos universais. Compreender a política socioeducativa como um fenômeno complexo e que envolve múltiplas determinações, sejam socioeconômicas, políticas ou culturais, permite colocar em pauta os desafios de um diálogo em várias dimensões, dentre as quais, as políticas educacionais e seus princípios. Assim, merecem destaque as novas pedagogias com práticas emancipadoras e socioeducativas aos adolescentes, como a justiça, restaurativa e a pedagogia social, como nova pedagogia contribuindo para o debate e fortalecendo as metodologias inclusivas.

Remete pensar, ainda, que as políticas educacionais, como instituições formais de educação, devem manter articulação com as políticas públicas das mais diversas áreas para, assim, promover a proteção social e a garantia dos direitos aos adolescentes autores de atos infracionais. A formação de

professores e de socioeducadores precisa inserir em seus currículos e conteúdos temáticos considerações sobre as peculiaridades destes jovens, para além da disciplina, do controle e da norma, que possibilitem pensar em práticas emancipadoras.

Para finalizar, cabe refletir: diante dessa nova racionalidade como é possível desenvolver as relações com os indivíduos, com o eu e com o outro? Ainda, como atuar nas políticas educacionais com essas regras e subjetividade? Em que medida é possível romper com esse sistema neoliberal e com o avanço dessas regras que não apenas operam como transformação econômica ou ideológica, mas que afetam também as relações sociais? E, como pensar um projeto de sociedade com justiça, equidade e emancipação? Além disso, como trabalhar cidadania num processo de desqualificação de processos democrático-participativos? É preciso pensar que esta condição impõe limites aos profissionais da educação, a sua prática profissional e aos usuários da política socioeducacional.

Mesmo admitindo os limites da educação na redenção dos problemas estruturais, é preciso reconhecer que ela tem um papel importante na formação para a democracia, na emancipação dos sujeitos e na construção da cidadania. Daí seu potencial para ressignificar o projeto de vida de adolescentes autores de atos infracionais, não apenas num plano individual de atendimento socioeducativo, mas como processo instituído, conflituoso e desigual, a ser conquistado e assegurado. Portanto, as inúmeras questões que foram sendo problematizadas no decorrer deste estudo reafirmam a importância de reconhecer as profundas desigualdades socioeconômicas que, por sua vez, relegam à margem milhões de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza. Muitos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em diferentes espaços provêm desses contextos de precarização da vida. Não são apenas as condições de sobrevivência que são negadas, mas, também, experiências afetivas e de socialização. É nesse contexto que se reafirma a tese de que as medidas socioeducativas somente obterão êxito se conseguirem dialogar intensa e profundamente com as políticas educacionais. Portanto, a educação contribui na efetivação de experiências positivas que ressignifiquem a vida de muitos adolescentes, a partir de práticas pedagógicas e articulação com a rede de atendimento. Nenhuma alternativa pode ser isolada ou simplista.

## Referências

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 364p.

ARROYO, Miguel González. Educação em tempos de exclusão. *In*: GENTILI, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. CLACSO (Buenos Aires – Argentina). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 270p.

BEHRING, Elaine Rossetti. Dimensões conceituais sobre a política social como política pública de direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete. *et al.* (org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. 320p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 253p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** [1961]. Tradução Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017. 253p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (2014)**. Rio de Janeiro: IBGE - Relatório Estudos e Pesquisas, 2014.

MIOTO, Regina Célia Tamasso (orgs.). **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões**. Florianópolis: Funjab, 2001.

SOUZA, Marli. Palma. VERONESE, Josiane Petry, MIOTO, Regina Célia. **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões**. Fundação Boiteux, 2001. 150p.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. 300p.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 460p.

SOUZA, Jessé. **(Sub)Cidadania e Naturalização da Desigualdade: um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica**. Política & Trabalho, João Pessoa, v. 22, 2005. 288p.

WACQUANT, Loïc. **Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]**. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. 476p.

Enviado em: 12/08/2020

| Aprovado em:05/09/2022