



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**SECRETARIA DE JUSTIÇA E CIDADANIA**  
**ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA**  
**PROFESSORES DO SISTEMA PRISIONAL**

**ELISMÁRIA CATARINA BARROS PINTO**

**“ESTUDAR PRA QUÊ?”: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS DA  
(RE) INSERÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A  
LEI EM FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2012**

**ELISMÁRIA CATARINA BARROS PINTO**

**“ESTUDAR PRA QUÊ?”: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS DA  
(RE) INSERÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A  
LEI EM FORTALEZA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para professores do Sistema Prisional como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ercília Maria Braga de Olinda

FORTALEZA

2012

ELISMÁRIA CATARINA BARROS PINTO

“ESTUDAR PRA QUÊ?”: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS DA (RE)  
INSERÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI EM  
FORTALEZA

Monografia elaborada como parte dos requisitos à obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC).  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ercília Maria Braga de Olinda

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ercília Maria Braga de Olinda (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Barbosa

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Para todos os meninos e meninas da  
Pastoral do Menor, aqueles com quem  
aprendi a ter um novo olhar sobre a vida  
e sobre a minha comunidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo imenso amor e por ter me concedido a graça de caminhar perseverante no decorrer do curso e da pesquisa.

A meus pais, Elias e Socorro, por me apoiarem e dedicarem suas vidas a nossa família, abdicando de seus próprios sonhos muitas vezes. Pelo amor, paciência e amparo dedicados. Pelo exemplo de vida e de força.

A minha irmã e melhor amiga, Eljomara Germana, pelas palavras de incentivo, de conselho e de advertência. Pelo amor e cuidado de irmã mais velha, que protege e acompanha. Pelo presente divino que me deu ao dividir a responsabilidade de sua maternidade comigo, enquanto madrinha da nossa filhinha Maria Clarice.

A minha família estendida de sangue e de coração. Minhas tias, primas e primos que me incentivaram na caminhada.

A minha orientadora professora Ercília, que tem sido uma grande companheira e incentivadora à pesquisa, minha admiração e respeito.

Aos amigos da LAC que trago no coração e na memória mesmo tendo nossos caminhos se distanciado: Fabíola Mouta, Susy Nobre, Lidiany Santos, Joana Vidal, Renaly Lima, Dário Gomes, José, Emanuel Proença, Juliana Oliveira, Aurilene Vidal e Cerina Araújo.

As minhas amigas, Joelma e Narrila, irmãs de todas as horas, seja de festa ou de lágrimas, minha gratidão e amor.

Aos meus companheiros de curso de especialização, em especial as amigadas que se fortaleceram durante estes dezoito meses e permanecerão em minha vida: Lilianne Moreira, Flávio Muniz, Kátia Maciel, Tágila Pinheiro, Tiago Areal, Eunice Anny, Milton Negreiros, José Roberto.

As minhas amigas, presentes de Deus, que acompanharam minha trajetória neste curso e em outros momentos determinantes da minha vida, um lugar cativo em meu coração: Regina Saunier, Aline Saboya, Juliana Karrazony e Josabete Cacau.

A equipe da Liberdade Assistida Comunitária da Pastoral do Menor, pela acolhida e compreensão no percurso da pesquisa em especial Mônica, Elizângela e Karol.

A árvore que não dá frutos é chamada de estéril. Quem examina o solo?

O galho que quebra é chamado de podre mas, não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta se diz violento, ninguém diz violentas as margens que o cerceiam.

BERTOLD BRECHT

## RESUMO

O presente estudo monográfico trata de uma investigação sobre os por quês do pequeno índice de (re)inserção escolar ou de sua inexistência entre os adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida, a partir de suas narrativas. Versa também sobre as possibilidades e entraves do trabalho desenvolvido pela equipe da Pastoral do Menor neste processo de (re)integração à escola. A pesquisa fora desenvolvida junto ao Programa de Liberdade Assistida Comunitária da Pastoral do Menor no bairro Bom Jardim, em Fortaleza. Participaram do estudo adolescentes em cumprimento de medida que não estão inseridos na escola e moram no referido bairro, como também profissionais que compõem a equipe de execução da medida socioeducativa. A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida em etapas que compreenderam: a análise documental, a observação participante, o desenvolvimento de círculos de cultura, a realização de entrevistas semiestruturadas. Busca-se neste estudo revelar quais os principais entraves no percurso de (re)inserção escolar destes adolescentes e de que forma a Pastoral do Menor pode atuar para promover esta (re)inserção. Para isso analisou-se a atuação da Pastoral do Menor desde sua origem e sua abordagem com adolescentes em conflito com a lei até os dias de hoje. Percorreu-se o caminho histórico dos direitos humanos de crianças e adolescentes percebendo a negação da garantia de direitos ao longo do tempo até o momento atual em que os direitos humanos de crianças e adolescentes são previstos em lei específica que preconiza sua garantia. Verificou-se que muitas influências perpassam a condição de permanência fora da escola e que a própria instituição educativa vem resistindo em garantir o direito fundamental à educação.

**Palavras-chave:** Adolescente em conflito com a Lei. Direitos Humanos. Escola.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Faixa etária.....	59
Quadro 2 – Inserção escolar e no mercado de trabalho; uso de drogas.....	59

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Atividades coletivas com os adolescentes.....	34
Foto 2 – Atividades coletivas com as famílias.....	34
Foto 3 – Atividade externa com os adolescentes.....	35
Foto 4 – Salão utilizado para atividades coletivas.....	52
Foto 5 – Salão utilizado para atendimento individual.....	53
Foto 6 – Cartaz produzido durante Círculo de Cultura.....	54

## **LISTA DE SIGLAS**

CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência

CEDCA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CT – Conselho Tutelar

DNCr – Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FUNCI – Fundação da Criança e Família Cidadã

LA – Liberdade Assistida

LAC – Liberdade Assistida Comunitária

LOA – Lei Orçamentária Anual

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MSE – Medidas Socioeducativas

PAMEN – Pastoral do Menor

PPA – Plano Plurianual

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A PASTORAL DO MENOR E O PROGRAMA DE LIBERDADE ASSISTIDA: A MISSÃO DE PROMOVER E DEFENDER A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	21
3 DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REFELXÃO HISTÓRICA.....	36
4 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A SUA NEGAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ATORES DA LIBERDADE ASSISTIDA COMUNITÁRIA...	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
7APÊNDICES.....	76

## INTRODUÇÃO

O presente estudo monográfico apresenta a experiência da Pastoral do Menor na execução da medida socioeducativa de liberdade assistida, e analisa sob a ótica dos adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento de Liberdade Assistida Comunitária (LAC) com a equipe da Pastoral do Menor os motivos que os levam a permanecer fora da escola e de que forma a Pastoral do Menor atua nesse processo de retorno à escola.

A questão central da pesquisa refere-se a um ponto relevante na prática e experiência concreta no período em que fui pedagoga da Pastoral do Menor. Uma pastoral social vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que executa uma das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes autores de atos infracionais: a liberdade assistida<sup>1</sup>. Mesmo com minhas vivências enquanto moradora de um dos bairros considerados mais violentos da capital cearense, o grande Bom Jardim, não houvera a possibilidade de trabalhar diretamente com pessoas que praticassem algum tipo de contravenção penal. Minha concepção de violência era a de quem ouvia constantemente relatos sobre a realidade do tráfico, do uso e abuso de drogas, das violências mais diversas, inclusive, a que gera a morte, de alguns que nunca se envolveram com o crime.

Em 2009, surgiu a chance de trabalhar com adolescentes autores de ato infracional na Pastoral do Menor. O novo desafio me proporcionou uma aproximação da tão temida adolescência marginal<sup>2</sup>, de um modo nunca antes pensado. Estava eu diante dos sujeitos desta pesquisa, adolescentes em conflito com a lei, cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida, da minha comunidade. Como componente da equipe pedagógica da execução desta medida, conheci a abordagem do Programa de Liberdade Assistida Comunitária, e me deparei com as conquistas e entraves deste trabalho desempenhado por profissionais de três áreas de atuação: pedagogia, serviço social e psicologia.

---

<sup>1</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90. No art. 112. lê-se : “Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: [...] IV- Liberdade Assistida.”

<sup>2</sup> O termo *marginal* aqui é utilizado no sentido pejorativo, expondo como era o pensamento que me rodeava naquele instante, e que repercutia também em mim.

Durante o tempo em que permaneci na equipe ativamente inquietava-me com uma questão crucial que dificultava o meu trabalho especificamente. Tínhamos dificuldades significativas em (re)inserir os adolescentes em instituições de ensino regular. Várias situações ocorreram durante o acompanhamento pedagógico nos levando a crer que os adolescentes não queriam estar na escola, por não gostar dela e/ou por não verem sentido para suas vidas. Em outras oportunidades o quadro era inverso: as escolas não queriam aceitá-los, estigmatizando-os e anunciando sua presença como fator determinante para situações de indisciplina e violência entre os demais alunos.

Enquanto isso os porquês dessa realidade de não inserção escolar, da negação ao direito à educação previsto na lei maior do país, a Constituição Federal e da lei que incorporou a Doutrina da Proteção Integral sistematizou os direitos e deveres de crianças e adolescentes – o Estatuto da Criança e do Adolescente, continuava sem resposta, e por conseqüência, repercutia diretamente no atendimento ao/acompanhamento destes adolescentes, uma vez que muitos não sabiam ler, não tinham aptidão para desenhar e, às vezes, nem mesmo para fazer atividades de recorte e colagem. A maioria apresentava dificuldade/resistência na participação de atividades coletivas. Diante da inquietação gestada neste panorama surgiu a **questão central** que norteou a presente pesquisa: por que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida da Pastoral do Menor no bairro Bom Jardim, não conseguem ser (re) inseridos nas escolas de ensino regular? Outras questões surgiram em decorrência desta. Quais entraves são encontrados neste percurso rumo à educação formal? Qual a relação entre estar fora das salas de aula e não ver sentido na escola?

Inspirado pelas diretrizes dadas pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 dá um grande passo na busca pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, anteriormente sob o “controle” do Código de Menores, que se esgotara nos aspectos histórico-jurídico e social. A partir do ECA e da adoção da “doutrina da proteção integral” em oposição a da “situação irregular”, os direitos humanos fundamentais foram atribuídos a estes atores levando em consideração sua especificidade de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento. Em paralelo a esses direitos fundamentais previstos, o ECA faz referência às situações em que crianças e adolescentes estão na posição de autores de atos que ferem os direitos de outrem. Nestes casos o Estatuto

propõe em seus artigos 101 e 112 medidas protetivas e medidas socioeducativas respectivamente, aplicáveis a estas situações. Vejamos na íntegra:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar
- IX - colocação em família substituta [...]

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Art. 113. Aplica-se a este Capítulo o disposto nos arts. 99 e 100.

Art. 114. A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria.

Concentro-me agora na medida socioeducativa de liberdade assistida que tem como finalidade acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente para que este tenha prerrogativas de deixar a condição de autor de ato infracional e lhe seja viável através de um plano individual de atendimento, previsto no recém aprovado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)<sup>3</sup>, voltar a ter uma vida normal com acesso a todos os direitos, inclusive ao de ter projetos futuros, ligados a uma vida feliz e

---

<sup>3</sup> Lei nº 12. 594 de 18 de janeiro de 2012.

socialmente produtiva. Este processo ocorre com a (re)socialização na comunidade de origem e com o fortalecimento dos vínculos familiares. Vale ressaltar que a medida de liberdade assistida pode ser também aplicada, após a avaliação do juiz da vara de infância e juventude responsável pela execução das medidas socioeducativas a alguns adolescentes egressos de privação de liberdade, já que a liberdade assistida contribui no processo de reinserção na comunidade e ressocialização dos adolescentes egressos.

Em Fortaleza existem cerca de 2.543 jovens em cumprimento de liberdade assistida acompanhados por equipes da Prefeitura Municipal que são divididas em cinco (5) núcleos, localizados nas Secretarias Executivas Regionais I, II, III, V e VI. Como se percebe a cobertura ainda é parcial quando se fala em Secretarias Executivas Regionais.

Além de um dado importante: para essa média de atendimentos, há uma equipe com aproximadamente doze (12) componentes que não têm condições efetivas de atender os adolescentes em sua totalidade.

Na mesma direção surge a Pastoral do Menor que desenvolve um trabalho nos moldes do atendimento socioeducativo de Liberdade Assistida há mais de 30 anos em nível nacional. Na capital cearense a execução da medida socioeducativa de Liberdade Assistida Comunitária (LAC) surgiu em 2002, através de uma parceria firmada entre o Ministério da Justiça e a Pastoral do Menor em âmbito nacional para a execução de medida em meio aberto em vários estados - trabalho que perdura até hoje mesmo depois da parceria em nível nacional ter sido desfeita.

Hoje, a LAC atende cerca de 80 adolescentes moradores de quatro comunidades de Fortaleza, a saber: Pirambu, Tancredo Neves, Jardim Iracema e Bom Jardim. Nestas, uma equipe de oito (8) profissionais se desloca para fazer atendimentos *in loco*, promovendo uma abordagem multidisciplinar e procurando observar a realidade de cada comunidade, quais os aspectos facilitadores e dificultadores no acompanhamento destes adolescentes, além de engajar a comunidade no processo de desenvolvimento de cada um deles.

Apesar de existirem dois espaços de execução da medida socioeducativa de liberdade assistida na capital cearense, este estudo se deterá na análise da realidade vivenciada pela equipe da Pastoral do Menor, devido à identificação e aproximação da pesquisadora com a comunidade, na qual reside, conforme informado anteriormente. Os



sujeitos da pesquisa foram os adolescentes do sexo masculino em cumprimento de Liberdade Assistida Comunitária, moradores do bairro Bom Jardim.

Este estudo se propõe a fazer uma análise sobre a garantia deste direito fundamental que é a educação, pautado em três fontes: os próprios adolescentes; a legislação brasileira que preceitua esse direito, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; e a contribuição teórica de autores do campo educacional em geral e da educação em direitos humanos de modo particular, privilegiando Paulo Freire, João Batista Costa Saraiva, Antônio Carlos Gomes da Costa e Mário Volpi.

O título deste texto foi dado em alusão a uma fala que instigou a investigação desta pesquisa. A expressão foi utilizada por um adolescente acompanhado pelo LAC, em atendimento pedagógico, quando me perguntou: “estudar pra quê, tia?!”. Esta indagação me fez pensar que os valores, conceitos e vivências educativas de cada um de nós, nos fazem significar determinadas ações/comportamentos, aceitos pela sociedade em geral e a repudiar/rejeitar os que não estão “de acordo” com o acordo majoritário. O significado atribuído ao ato de estudar e manifestado através da oralidade vem atrelado a discursos socialmente aceitos, mas, seus comportamentos vão de encontro às palavras; entraves surgem e instigam-me à pesquisa.

Na tentativa de encontrar os porquês de tantos e tão diferentes entraves na continuidade da educação formal destes adolescentes e jovens, elegi como **objetivo geral** da investigação, refletir a partir da ótica dos adolescentes, os porquês de sua não (re)inserção escolar, além de compreender como percebem a prática educativa da Pastoral do Menor no Programa de Liberdade Assistida, discutindo limites e possibilidades para a reinserção destes sujeitos na escola regular.

Os **objetivos específicos** foram:

- apresentar dados históricos sobre a Pastoral do Menor, enfatizando seu envolvimento com o Programa de liberdade assistida;
- problematizar os modos como crianças e adolescentes foram considerados, no Brasil, sob a perspectiva dos direitos humanos;

- refletir sobre os significados atribuídos à escola, identificando os motivos que contribuíram para o afastamento dos adolescentes desta instituição educativa;
- avaliar em que medida as atividades da LA colaboram para uma mudança de visão sobre o papel da escola.

Na busca destes objetivos e entendendo que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, concordo com Minayo (2009) quando afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Complementando esta ideia, destaco ainda a afirmação de Denzin e Lincoln (2006, p.01), quando se refere à pesquisa qualitativa como

um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Na presente pesquisa foi realizado um estudo de caso, que segundo Merriam (citada por Bogdan & Biklen, 1994), consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Foi considerado para esta pesquisa um grupo de adolescentes que tem características em comum e que partilham do ponto central desta pesquisa: não estão inseridos em instituições de ensino regular.

Além da observação participante e da análise documental para fins de diagnóstico do Programa, utilizei as seguintes técnicas de pesquisa: círculo de cultura e entrevista semiestruturada. A primeira, oriunda da tradição freireana, é um grupo de discussão com características dialógicas. Guarda algumas semelhanças com os grupos focais, mas constituem um procedimento distinto, tanto no que diz respeito à dinâmica,

quanto ao papel do pesquisador e dos pesquisados. O círculo de cultura desenvolvido aproxima-se dos grupos de discussão propostos por Weller e Pfaff (2010).

De acordo com Mangold (citado por Weller & Pfaff, 2010, p. 49), nos grupos de discussão:

A opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não verbais.

Desta forma para dar início às etapas da pesquisa exploratória, trabalho de campo e análise do material coletado/construído, realizei os seguintes procedimentos:

1. Contatos prévios com o grupo na tentativa de ter uma aproximação e por consequência favorecimento de uma situação mais confortável e certa familiaridade por parte dos adolescentes em relação à pesquisadora. Foi realizada **observação participante** para que a aproximação proporcionasse mais confiança nas falas dos adolescentes. Realizou-se uma visita ao lócus da pesquisa no dia específico ao atendimento individualizado, pois este momento facilita uma intervenção particular. O adolescente é atendido em um ciclo constante de atendimento em todas as áreas de acompanhamento realizado pela equipe multidisciplinar. Neste momento de aproximação foram avaliados os interesses na participação da etapa seguinte da pesquisa.
2. **Análise documental:** para compreender a realidade socioeducativa focada neste trabalho, dois documentos foram fundamentais – o ECA e o SINASE. O desenvolvimento do diagnóstico sobre a Pastoral do Menor, trazendo aspectos históricos, administrativos e pedagógicos exigiu análise de documentos específicos cedidos pela instituição – a Arquidiocese de Fortaleza e documentos coletados na internet.
3. Desenvolvimento dos **círculos de cultura:** todos os adolescentes foram convidados a participar e sentiram-se à vontade para isso. Oito (8) adolescentes, com idades entre 15 e 17 anos aceitaram o convite. Todos eles

preenchiam os pré-requisitos fixados: não estar inseridos em instituições de ensino regular e serem do sexo masculino. No momento do círculo de cultura os sujeitos foram motivados a fazer reflexões sobre: qual significado a educação formal tem em suas vidas; qual trajetória percorrida por cada um deles na escola; o que os motiva e desmotiva a participarem deste processo de formação.

4. Realização de entrevistas semi-estruturadas. Houve necessidade de aprofundar alguns pontos não contemplados no círculo de cultura com os adolescentes, e questões relativas à percepção dos profissionais da equipe pedagógica que acompanha o cumprimento de medida na LAC, sobre as principais dificuldades enfrentadas pela equipe no processo de (re)inserção dos adolescentes (ou não). Indaguei quais aspectos devem avançar e até que ponto a LAC age neste processo.

A pesquisa foi realizada no local em que são atendidos de costume, no período da manhã, tendo em vista que o ambiente lhes é familiar e que é um dos poucos espaços comuns dos adolescentes, que favorece as etapas da pesquisa. Nesta, a perspectiva trabalhada foi a da representação da escola na vida dos adolescentes em cumprimento de medida de Liberdade Assistida Comunitária.

Espero que os resultados desta pesquisa possam embasar futuras intervenções na qualificação do atendimento pedagógico do LAC junto aos adolescentes em busca de superar a atual situação de alto índice de não (re)inserção escolar. Este desiderato depende de uma ampla sensibilização das esferas governamentais e não governamentais e exige uma profunda revisão na formação dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes, sobretudo de educadores, que em geral, não são contemplados na sua formação inicial em conteúdos que tratem dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

O presente estudo monográfico está dividido em três capítulos que integram elementos históricos, sociológicos e pedagógicos.

O primeiro deles versa sobre a história da atuação da Pastoral do Menor no Brasil, mostrando como foi iniciado o trabalho do LAC em âmbito nacional e na capital cearense, além de apresentar a atual situação do atendimento nas comunidades. Neste,

foi realizada pesquisa documental e ouvidos alguns discursos de profissionais que estão na LAC desde seu início.

O segundo capítulo discorre sobre a contextualização histórica dos direitos humanos de crianças e adolescentes refletindo a negação dos direitos fundamentais, e a construção do ideário dos direitos infanto-juvenis como os conhecemos hoje. É um capítulo elaborado a partir das orientações da pesquisa bibliográfica e expressa alguns conhecimentos adquiridos no campo da Educação em Direitos Humanos, área fecunda para se buscar respostas e para se continuar aprofundando a problematização sobre garantias de direito e aprofundamento da rede de proteção a crianças e adolescentes.

O terceiro capítulo versa sobre a análise das narrativas dos atores envolvidos no processo do cumprimento de medida socioeducativa (adolescentes e profissionais) de Liberdade Assistida Comunitária- LAC da Pastoral do Menor, mostrando que os principais sujeitos do Programa devem ser ouvidos e que educadores e pesquisadores precisam aprimorar modos de interação com eles, ampliando oportunidades de expressão e de elaboração conjunta.

## CAPÍTULO 1

## A PASTORAL DO MENOR E O PROGRAMA DE LIBERDADE ASSISTIDA: A MISSÃO DE PROMOVER E DEFENDER A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*A árvore que não dá frutos  
É xingada de estéril  
Quem examina o solo?  
Bertold Brecht*

A Pastoral do Menor iniciou seu trabalho em São Paulo, em 1977, e integra hoje o quadro das Pastorais Sociais na Dimensão VI da CNBB.<sup>4</sup> Havia na época várias iniciativas que tentavam responder a necessidades da infância empobrecida. Outrora a iniciativa da Pastoral do Menor fora mais organizada. Especificamente o ano de 1977 foi marcado pela visibilidade social do quadro de crianças e adolescentes em situação de rua, vítimas de um sistema excludente que se expandiu por todo o país durante e após a ditadura militar.

A Pastoral caminhava num esforço na formação de agentes, na realização de Semanas Ecumênicas, na troca de saberes, experiências e no aprofundamento de sua mística. Dessa forma se colocava na vanguarda da defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Estes primeiros passos contribuíram intensamente para a elaboração do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, na implantação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Vejamos o texto:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

---

<sup>4</sup> A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é um organismo permanente que reúne os Bispos católicos do Brasil que, conforme o Código de Direito Canônico, "exercem conjuntamente certas funções pastorais em favor dos fiéis do seu território, a fim de promover o maior bem que a Igreja proporciona aos homens, principalmente em formas e modalidades de apostolado devidamente adaptadas às circunstâncias de tempo e lugar, de acordo com o direito" (Cân. 447).

A Pastoral do Menor, organização ligada à Igreja Católica, traz em seus alicerces a referência ao Evangelho e aos ensinamentos de Cristo. No documento *Princípios, diretrizes e organização* – CNBB /Pastoral do Menor, em seu art 11, aprovado na III Assembléia Nacional da Pastoral do Menor, fica explicitado o objetivo deste importante órgão de ação

“O objetivo da Pastoral do Menor à luz do Evangelho é estimular um processo que visa à sensibilização, à conscientização crítica, à organização e à mobilização da sociedade como um todo, na busca de uma resposta transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecidos e em situação de risco, promovendo, nos projetos de atendimento direto, a participação das crianças e adolescentes, como protagonistas do mesmo processo”

A Pastoral do Menor como Organismo que atua na sociedade e trabalha numa perspectiva política e social de garantia de direitos às crianças e adolescentes que estão em condições de privação ou violação destes, tem essencialmente quatro áreas de ação. Vejamo-las com os respectivos objetivos e programas de atendimento.

**1. Crianças e adolescentes empobrecidos e em situação de risco. Objetivo:**

“Desenvolver e apoiar estratégias de inclusão social de crianças e adolescentes empobrecidos, em situação de rua, violência, abuso e exploração, nos meios urbano e rural, através de programas pedagógicos, sociais, culturais e profissionalizantes que visem o seu desenvolvimento integral”.

**Programas de atendimento:**

- a. Abordagem de crianças e adolescentes em situação de rua;
- b. Apoio socioeducativo em meio aberto:
  - Apoio pedagógico;
  - Atividades culturais, esportivas e de lazer;
  - Aprendizagem e qualificação profissional e inclusão no Mundo do Trabalho;
  - Combate à violência, abuso e exploração sexual;

- Combate ao trabalho infantil;
  - Prevenção e encaminhamento ao tratamento de dependência química.
- c. Abrigos.

## **2. Adolescente autor (a) de ato infracional**

### **Objetivo:**

“Contribuir para a qualidade do atendimento ao (a) adolescente autor (a) de ato infracional, através da implementação das medidas socioeducativas em meio aberto, previstas pelo ECA, artigo 112, em consonância com as diretrizes do CONANDA”.

### **Programas de atendimento:**

- a. Liberdade Assistida
- b. Prestação de Serviço à Comunidade.

## **3. Famílias das crianças e adolescentes**

### **Objetivo:**

“Desenvolver e apoiar ações junto às famílias, despertando suas potencialidades e capacidade crítica, situando-as no contexto socioeconômico, político e cultural para que sejam protagonistas de mudanças”.

### **Programa de atendimento:**

- a. Orientação e apoio sociofamiliar.

## **4. Políticas Públicas de promoção e defesa dos direitos da criança e adolescente**

### **Objetivo:**

“Contribuir para a criação e fortalecimento dos Fóruns DCA<sup>5</sup> e afins, bem como, para a implantação e implementação dos Conselhos de Direitos e seus

---

<sup>5</sup> Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente é fruto do processo de mobilização de várias entidades. Ao longo de sua trajetória, lutou e acompanhou de perto cada passo nesta longa



respectivos Fundos, Conselhos Tutelares, da Assistência Social, da Saúde e outros, sensibilizando e mobilizando a sociedade organizada, para garantir a execução de Políticas Públicas em conformidade com o Princípio da prioridade absoluta”.

**Programas de atendimento:**

- a. Fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos;
- b. Formação de Conselheiros e Operadores de Direitos;
- c. Formação de Agentes.

Como se observa, uma das áreas de ação trata especificamente dos (as) adolescentes autores (as) de ato infracional. A Pastoral desenvolve o Programa de Liberdade Assistida em várias unidades da federação, e tem como objetivo, comprometer mais fortemente os municípios brasileiros a assumirem a responsabilidade da execução das medidas socioeducativas em meio aberto, que em primeira instância deve ser de sua responsabilidade. Com isso a Pastoral intui que os municípios ao assumirem tal responsabilidade não eximem os estados e a União de prestarem o apoio técnico e financeiro necessários ao desenvolvimento das mesmas, conforme dispõe o artigo 86 do ECA:

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O Programa de Liberdade Assistida da Pastoral do Menor iniciou em 2002 uma parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, Ministério da Justiça para a execução da medida socioeducativa de Liberdade Assistida junto aos (as) adolescentes autores (as) de atos infracionais. No Projeto apresentado em 2007 são apontados alguns resultados alcançados nos primeiros anos do Programa (2003 a 2005), que fora executado em 20

estados brasileiros, através das 25 unidades executoras. Vejamos alguns números indicando o alcance das realizações:

- 5.007 Adolescentes atendidos;
- 400 encontros com adolescentes atendidos pelas unidades;
- 388 encontros com as famílias dos adolescentes atendidos;
- 172 encontros com as comunidades onde está instalado o Programa;
- 187 cursos de capacitação para orientadores técnicos;
- Mais de 2.500 voluntários foram envolvidos nas ações de acompanhamento.

Foram apontados alguns resultados qualitativos que estiveram nas avaliações das 25 unidades executoras:

- O resgate da cidadania dos adolescentes em cumprimento de medida;
- O baixo índice de reincidência de atos infracionais praticados pelos adolescentes;
- O envolvimento da comunidade de onde os adolescentes são oriundos;
- A conscientização e a mobilização dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos;
- O envolvimento da família propiciando a recuperação de vínculos;
- O reingresso e a permanência dos adolescentes na escola;
- O acesso a uma profissionalização e ao mercado de trabalho.

Cabe, aqui, um comentário sobre o penúltimo resultado apresentado, por ser este o objeto desta pesquisa numa perspectiva contrária. Enquanto no Projeto ele é apresentado como resultado positivo, detenho-me em minha pesquisa, buscar os porquês do não (re)ingresso e permanência da escola numa realidade específica. Portanto é importante destacar que os resultados apontados no Projeto e elencados aqui, são os dos primeiros anos de convênio que representam uma realidade não específica. È apresentado como um fator geral das unidades da federação que executaram o Programa no referido período.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) prevê que a responsabilidade pela execução das medidas socioeducativas em meio aberto deve ser do município, por isso requer deste, o primeiro comprometimento de garantir que sejam criadas Políticas Públicas para esta demanda. A Pastoral do Menor desde o início da execução do Programa nos 20 estados tinha a clareza de que seu compromisso não era o de assumir a responsabilidade do município, mas construir durante a execução um modelo de atendimento que pudesse contribuir com os municípios. Muitos diálogos já foram estabelecidos e vários municípios já estão à frente da execução da medida. Mas, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas:

- Falta de apropriação da discussão pelos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e pela Secretaria responsável;
- Falta de entendimento do papel do município em relação à medida socioeducativa;
- Fala recorrente de que não há recursos, principalmente para pagamento de pessoal;
- O desconhecimento do que seja o atendimento ao adolescente autor de ato infracional;
- Ação do Ministério Público e do Poder Judiciário exigindo que o município assuma sua responsabilidade;
- Falta de um diagnóstico que aponte as reais necessidades dos municípios.

A Pastoral tem clareza que não é uma questão de “repassar” a responsabilidade da execução da medida socioeducativa para os municípios. Inclusive, em seu Projeto que apresenta a proposta do Programa de Liberdade Assistida, a Pastoral coloca-se à disposição dos mesmos para dialogar e trocar experiências do que foi vivido durante o período que esteve à frente da execução. Sendo assim, coloca-se como uma parceira na interlocução com o juizado, as promotorias, as secretarias municipais e os conselhos de direitos propiciando uma aproximação das instâncias. Coloca-se ainda à disposição para, em parceira, dar continuidade à execução da medida.

No total são vinte (20) as Unidades elencadas no Projeto, distribuídas em diferentes estados da federação:

1. Ação Social Arquidiocesana do Piauí – PI
2. Ação Social do Paraná –São José dos Pinhais- PR
3. Ação Social Paróquia Palmares- Palmares- PE
4. Arquidiocese de Natal – Pastoral do Menor- Natal -RN
5. Associação Beneficente da Criança e Adolescente em Situação de Risco- Fortaleza- CE
6. Associação Beneficente Talita Kum – Fortaleza- CE
7. Associação Obras Sociais Diocese de Abaetetuba- PA
8. Cáritas Arquidiocesana de Vitória – Núcleo Serra- ES
9. Cárita Arquidiocesana de Vitória – Núcleo Vila Velha- ES
10. Cáritas Diocesana de Nova Iguaçu- RJ
11. Centro de Defesa da Criança e Adolescente de Barreira- Pastoral do Menor- BA
12. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Jundiaí – SP
13. Paróquia Nossa Senhora de Guadalupe – Estância – SE
14. Instituto de Assistência à Criança e ao Adolescente Santo Antônio- Manaus- AM
15. Instituto Leonardo Murialdo- Londrina –PR
16. Mitra Diocesana de Rio Grande- RS
17. ICA- Instituto Caminhos- Diocese de Imperatriz- MA
18. Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Balsas- MA
19. Pastoral do Menor- Diocese de Paracatu- MG
20. Projeto Padre Ezequiel da Arquidiocese de Ji-Paraná- RO

A experiência vivenciada através do convênio mantido entre a Secretaria de Direitos Humanos e a CNBB, através da Pastoral do Menor, mostrou que o convívio personalizado junto aos (as) adolescentes autores (as) de ato infracional e suas famílias é uma chave possível para a mudança efetiva e significativa por parte da sociedade e dos adolescentes em questão. Esta experiência leva a uma compreensão de que existe uma parcela de responsabilidade que cabe à sociedade em geral.

Os quatro pilares essenciais da educação trazidos pelo *Projeto Liberdade Assistida em construção*<sup>6</sup>: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a acontecer, nem sempre estiveram ao alcance destes adolescentes. Durante a maior parte de suas vidas não aprenderam a ser e a conviver, ou seja, não aprenderam a relacionar-se consigo mesmos nem com os outros. Muitos não desenvolveram competências pessoais e sociais para conviver em sociedade e com as pessoas sem quebrar certas regras de convivência apontadas pelas leis como crime ou contravenção penal.

O Estatuto da Criança e do Adolescente substitui a expressão “infração penal” por ato infracional, e “medidas penais” por medidas socioeducativas, estabelecendo um novo paradigma que vai exigir um novo comportamento da sociedade, dos operadores do sistema de garantias de direitos e das Políticas Públicas inovadas, para bem exercer a socioeducação. Na perspectiva do *Projeto Liberdade Assistida em construção* é possível definir a medida socioeducativa como o espaço onde estes (as) adolescentes terão a chance de aprender a viver e a conviver em sociedade, e nesta sociedade então aprender a ser.

A proposta da Pastoral é que seja superada a ideia de que a socioeducação ainda não faz parte da educação e sim da assistência social, e que assim superada a ideia os municípios possam promover a socioeducação como uma abordagem transversal das políticas públicas de educação, assistência social, saúde, esporte, cultura e todas as demais políticas setoriais. A responsabilidade educacional destes adolescentes não pode ficar restrita a uma área, mas, fazer parte da intersetorialidade de várias políticas.

A metodologia de ação da Pastoral do Menor na execução da medida socioeducativa de Liberdade Assistida prevê os seguintes pontos:

1. O Projeto até seu encerramento será desenvolvido pelas Unidades que já executam o Programa de medida socioeducativa de Liberdade Assistida, o que significa que durante este período estará desenvolvendo a medida, junto aos adolescentes que devem cumpri-la. Paralelamente, a Unidade sob a coordenação da Pastoral do Menor, estará em articulação com as Secretarias Municipais, Judiciário, Ministério Público, Conselhos Municipais de Defesa

---

<sup>6</sup> Título do Projeto do Programa Liberdade Assistida publicado em 2007.

dos Direitos das Crianças e Adolescentes, com o propósito de tornar esta medida, uma ação assumida pelo município;

2. A articulação para discussão da municipalização se dará através de encontros para apresentação da proposta, conhecimento, sensibilização e comprometimento por parte das secretarias municipais, conselhos dos direitos e outros atores do Sistema de Garantia de Direitos responsáveis pela medida socioeducativa;
3. A Pastoral do Menor através de suas Secretarias estaduais motivará uma discussão, tanto no âmbito estadual quanto municipal, junto aos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais procurando verificar se haverá discussão da revisão do PPA. Se houver, o mesmo será examinado, buscando conhecer as propostas existentes relacionadas à execução das medidas socioeducativas em meio aberto. No caso de não haver, fazer proposta de emenda. Verificar-se-á ainda se o orçamento da LOA contempla o atendimento do (a) adolescente autor (a) de ato infracional em medida socioeducativa de meio aberto. Caso não contemple, fazer proposta de emenda;
4. A coordenação do Projeto e sua equipe elaborarão um calendário contendo uma minuta de projeto a ser discutida pelos diversos atores do Sistema de Garantia de Direitos para a construção conjunta de uma proposta de municipalização. Nesta discussão, deverá ficar definido quem será responsável pela continuidade da execução da medida, podendo ser a própria Pastoral através de convênio com o município ou por técnicos do próprio município;
5. Considerando que neste período de interlocução com os municípios, as unidades continuarão desenvolvendo o Programa de medida socioeducativa de Liberdade Assistida junto aos adolescentes encaminhados pelos juízes. As

Unidades deverão manter um quadro de pessoal capacitado para efetuar o atendimento juntamente com voluntários da própria comunidade. O Programa contará com a seguinte equipe técnica: Coordenador(a) geral do programa, que será um agente da Pastoral do Menor; Assistentes Sociais; Psicólogos, Pedagogos; Assistentes Administrativos. Para tanto, o Programa deverá disponibilizar recursos para pagamento desta equipe, bem como, para possibilitar o encaminhamento dos adolescentes à Unidade, através de vale-transportes;

6. Durante o desenvolvimento do Programa, acontecerão reuniões sistemáticas com a Equipe técnica para avaliar, programar e projetar ações que melhor respondam aos desafios que surgirem;
  
7. Mensalmente serão realizados encontros com o grupo dos adolescentes, a fim de possibilitar-lhes uma maior socialização a partir dos quatro pilares da educação preconizados pela Pastoral do Menor: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a acontecer. E semanalmente acontecerão encontros com os adolescentes, a fim de efetuar um acompanhamento personalizado dos mesmos. Ainda durante a gestão do programa será realizado um encontro nacional com os (as) adolescentes, que neste caso irão acompanhados pelo (a) Coordenador (a) da unidade. Este encontro tem por finalidade fazer o registro e socialização desta experiência vivenciada pelos adolescentes, bem como, coletar depoimentos para a elaboração de um vídeo sobre o programa desenvolvido pela Pastoral do Menor em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos;
  
8. Com as famílias dos adolescentes serão realizados dois encontros durante a execução do programa. E para melhor acompanhar os adolescentes, serão feitas visitas às suas famílias, seja através de um (a) técnico (a), quando se fizer necessário, e mais periodicamente pelos voluntários, com o intuito de reaproximá-las da comunidade;

9. Será confeccionado um Instrumento de registro para divulgação do projeto desenvolvido nestes anos pela Pastoral. Parte destes depoimentos será coletada num encontro nacional onde se pretende reunir representantes dos adolescentes que passaram pelas Unidades.

Com base nas diretrizes e experiências do Programa executado na capital cearense, a Pastoral do Menor aqui sediada apresenta em seu projeto específico para o Programa Liberdade Assistida Comunitária, que é o lócus desta pesquisa, uma proposta pautada na vivência comunitária dos adolescentes, onde além de fortalecer os vínculos com a comunidade e responsabilizá-los sobre seus atos, pretende envolver a comunidade no processo de emancipação destes adolescentes num trabalho baseado no plano individual de atendimento que aborde os aspectos relacionados à coletividade e ao respeito às diferenças.

Destacamos que a Liberdade Assistida é uma medida socioeducativa que tem a função de acompanhar, auxiliar e orientar o (a) adolescente autor (a) de ato infracional, através de “pessoa capacitada, a qual será recomendada por entidade ou programa de atendimento” (art. 118 do ECA). A medida possui a característica de restrição de liberdade, sem ser privativa, uma vez que passa a condicionar o estilo de vida do(a) adolescente. A aplicação da medida é feita pelo Juizado, enquanto que as organizações governamentais e não governamentais são executoras dos programas.

Segundo o Projeto do LAC, a medida mostra-se eficaz para evitar a privação de liberdade passando a comprometer a sociedade através de um processo pedagógico, na construção de um novo projeto de vida para o (a) adolescente. A medida possibilita ainda, o acesso aos direitos fundamentais básicos de saúde, educação, moradia, lazer, cultura, profissionalização, convivência familiar e comunitária, e documentação, requisitos importantes para que possam avançar no processo de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. É importante que se faça uma reflexão quanto a este fator. Segundo relatos dos próprios adolescentes, a maioria deles só terá acesso a estes e outros direitos fundamentais se forem encaminhados para o cumprimento de alguma medida socioeducativa ao praticarem ato infracional. O que denota falta de prioridade



da garantia dos direitos das crianças e adolescentes em sua grande maioria de origem pobre.

O Projeto afirma que a experiência do Programa de Liberdade Assistida comprova que, quando os adolescentes são bem acompanhados, podem-se evitar internações, possibilitando a reconstrução de valores, convivência familiar e comunitária, reconstituição de vínculos familiares, (re)inserção escolar, participação na comunidade, encaminhamento para aprendizagem, sensibilização, envolvimento do sistema de garantia de direitos, fortalecimento do ECA e diminuição do índice de reincidência.

A execução das medidas socioeducativas em meio aberto se dá em âmbito municipal, sendo acompanhada pelo Núcleo de Medida Socioeducativa em Meio Aberto da Prefeitura, através da Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI), inserida na Secretaria de Direitos Humanos. Desse universo a Pastoral do Menor acompanha 80 adolescentes aos quais foi aplicada a medida socioeducativa de liberdade assistida, provenientes das comunidades do Pirambu, Tancredo Neves, Jardim Iracema e Bom Jardim. A realidade da execução das medidas socioeducativas em nosso município está aquém do que preconiza o ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), tendo um número expressivo de adolescentes reincidentes no cumprimento das medidas socioeducativas além do baixo número de entidades não governamentais que executam as medidas em meio aberto.

Na perspectiva de fortalecer o atendimento das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSE) em Fortaleza, o Conselho Municipal da Criança e Adolescente vem discutindo com o Sistema de Garantia de Direitos a elaboração do Plano de Atendimento Socioeducativo. A Pastoral do Menor vem contribuindo na elaboração desse documento.

O desenvolvimento do Programa ocorre na própria comunidade do adolescente, a partir do acompanhamento semanal pela equipe técnica interdisciplinar, que é composta por três áreas de atuação: Serviço Social, Psicologia e Pedagogia.

No diagnóstico realizado dos últimos 6 anos de acompanhamento foi verificado que, num total de acompanhamento de quatrocentos e noventa e nove (499)

adolescentes em cumprimento da medida de Liberdade Assistida Comunitária da Pastoral do Menor, verifica-se os seguintes resultados:

- 28% de descumprimento da medida sócio-educativa;
- 5% de reincidência após ser liberado da medida;
- 330 encaminhamentos para a escola e curso de profissionalização<sup>7</sup>;
- Aproximadamente 80% dos adolescentes adquiriram seus documentos (Certidão de Nascimento, Registro Geral de Identidade, Cadastro de Pessoa Física, (CPF), Carteira Profissional e Título de Eleitor, para o exercício de sua cidadania.

Apesar do resultado expressivo do programa realizado pela Pastoral do Menor, verificamos que muito ainda precisa ser feito. Os adolescentes precisam ter respostas concretas e eficazes das medidas socioeducativas que proporcionem alternativas justas e seguras contrapondo-se às propostas de redução da idade penal. A referida medida mostra para o(a) adolescente autor(a) de ato infracional o valor de sua liberdade e as reflexões necessárias para a convivência social. Esse projeto tem função pedagógica que leva à compreensão da conduta considerada anti-social do (a) adolescente e a certeza do seu valor como pessoa.

Para efeito ilustrativo trago fotografias de três momentos vividos pelos jovens do Programa.

Foto 1: Atividade coletiva com os adolescentes

Estas atividades coletivas são desenvolvidas mensalmente, num formato de Círculo de Cultura, inspirado na perspectiva freireana, onde o processo de conhecimento parte da realidade na qual o sujeito está inserido. As atividades se dão em torno de temas escolhidos pelos próprios adolescentes e ao final de cada encontro é proposta a possível produção de algum material de cunho artístico onde possam ser manifestadas suas percepções do debate anteriormente ocorrido.

---

<sup>7</sup> Destaque para o termo **encaminhamento**, ou seja, os adolescentes são acompanhados e estimulados/sensibilizados a retornarem às salas de aula, porém a taxa de não (re)inserção escolar é bastante acentuada.



Fonte: Arquivos da Pastoral do Menor

Foto 2: Atividade externa do grupo de apoio à família – GAF

As atividades desenvolvidas com as famílias dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida na Pastoral do Menor acontecem com frequência mensal. Estas, tem a finalidade de trabalhar as demandas apresentadas pelas próprias famílias. Na foto é registrado um passeio ao Parque Adahil Barreto, no Cocó.



Fonte: Arquivos da Pastoral do Menor

Foto 3: Atividade externa com os adolescentes

Como uma possibilidade de atividade coletiva desenvolvida junto aos adolescentes é a visita à algum local de interesse deles, esta atividade é

realizada com uma frequência semestral/anual. Na foto o registro da visita realizada ao CUCA Che Guevara na Barra do Ceará.



Fonte: Arquivos da Pastoral do Menor

## CAPÍTULO 2

## DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

*O galho que quebra  
é xingado de podre mas,  
não havia neve sobre ele?*  
Bertold Brecht

No estudo busquei entender o sentido que hoje é dado pelos adolescentes ao direito à educação. Nesse sentido entendo que é primordial refletirmos sobre o modo com que esse direito chega (ou não) a esses sujeitos, para que possamos entender principalmente de que forma é construída a negação desse e de outros direitos fundamentais de crianças e adolescentes ao longo do tempo.

Seguindo Vasconcelos (2004), a história dos direitos humanos de crianças e adolescentes nasce da relação direta entre estes sujeitos e a condição de pobreza. O significado da pobreza ao longo da história nem sempre fora o mesmo. Uma vez como uma virtude daqueles que se despojavam de seus bens em nome da fé e da caridade, tinham um cunho religioso, em observância aos ensinamentos cristãos que davam a esta condição características como a purificação da alma e o expurgo de pecados, assim sendo comum uma aceitação pacífica das desigualdades sociais. A caridade é uma das primeiras manifestações que objetivavam a assistência às crianças, sobretudo, às pobres. A Idade Média, principalmente no século XII com o surgimento das confrarias, marca a instalação de um modelo de assistência, sob inspiração religiosa, de práticas de caridade, prestando assistência a todos: viúvas, órfãos e idosos.

Uma das principais formas de acolhida das crianças abandonadas eram as rodas dos expostos ou enjeitados, que se constituíam em uma peça de madeira com estrutura em forma de cilindro onde as crianças eram colocadas e assim, acionado o sinal sonoro para que de lá fossem retiradas. As rodas eram postas principalmente nos hospitais, pois estes no século XVIII não eram espaços específicos para tratamento de enfermidades. Encontravam-se nestes locais os loucos, os órfãos, as viúvas, os abandonados, os enfermos, as prostitutas e tudo mais que a ordem social do momento entendesse como necessária sua exclusão do convívio social. A assistência à infância

como se pode ver, inaugura-se pela via da caridade. Segundo Vasconcelos (2004, p. 288):

Abandonadas em adros, ruas, praças, monturos, terrenos baldios, essas crianças que findavam tornando-se vítimas da fome, do frio, do calor, ou presa e alimento de animais que circulavam nesses locais, poderiam - antes da criação da Roda -, até, ter outro destino, acaso fossem encontradas por pessoas ‘caridosas’, ainda com vida, e levadas para serem criadas (cuidadas)- e, quando criadas (crescidas), tornarem-se criadas (empregadas) - e, mais tarde, como gratidão servir de companhia a essas ‘bondosas’ pessoas e suas famílias.

A partir do século XVI, segundo Kuhlmann Jr. (1998), uma forma institucionalizada da caridade começa a surgir, a roda dos enjeitados. No Brasil, inspirado no modelo de Portugal, surge em 1726 a primeira roda, em um total de quinze.<sup>8</sup> Geralmente as rodas funcionavam junto às Santas Casas de Misericórdia e era instalada em suas paredes externas. Porém, através da análise de muitos dados, estudiosos demonstram que a roda esteve muito longe de se constituir como um local de proteção, onde o óbito das crianças fosse evitado. “Na verdade ela se inscreve como uma das engrenagens da ciranda da morte, a que estiveram, durante séculos, submetidos os ‘desvalidos’, os órfãos, os enjeitados, os abandonados” (VASCONCELOS, 2004, p.290). Havia vários estudiosos que se posicionavam contra estas instituições, e amparados pelos pensamentos que a ciência começava a se deter; “não valia trabalhar por um lugar no paraíso celestial, sem que se construísse um espaço terreno de progresso, onde os corpos, a tornarem-se, agora, saudáveis e salvos, seriam tomados como sacrário daquelas almas”. (Id. *ibid.*, p.292)

Inicia-se nos séculos XVII e XVIII na Europa os primeiros conjuntos de pensamentos, ideias, ações e movimentos que se sobreporia à supremacia cristã até então absoluta. Tudo passa a ter explicações e passam para o plano material as formas de estudar os fenômenos da humanidade. A dimensão caritativa é profundamente

---

<sup>8</sup> As demais rodas foram instaladas no Rio de Janeiro (1738), em Recife (1789), a de São Paulo (1825), a de Porto Alegre (1837), a do Rio Grande- RS (1838), a de Pelotas- RS (1849), a 2ª da Bahia, em Cachoeira (1840), a 2ª de Pernambuco, em Olinda, a 2ª do Rio de Janeiro, em Campos, a de Desterro- SC (1828), a de Vitória- ES, a de Cuiabá- MT (1833), São João Del-Rei- MG (1832), São Luiz- MA (1828). (MARCILIO, 1997, P.58-64; 1998, P.161)

questionada. O cenário passa a exigir uma nova forma de praticar o poder sobre os corpos destes seres.

O pensamento Iluminista chega ao Brasil, no final do século XIX, trazendo também para a infância e adolescência pobres uma história de controle e disciplinamento mais incisivos. A caridade não atendia mais às mazelas sociais e a pobreza continuava a crescer paralelamente ao progresso provindo do crescimento do país. Segundo Vasconcelos (2004, p. 294):

Requeria, o quadro, medidas calculadas, projeções de resultados. Enfim, investimento no agora, para colheita no amanhã. E sob esta lógica, passaram a ser organizadas, as ações, as instituições, as legislações relativas às infâncias, sobremaneira, aquelas que necessitariam ser postas nos trilhos, as que requeriam um braço e pulso mais fortes, sob pena, de desviarem-se do caminho reto: os filhos da pobreza.

Naquele momento era instalada a filantropia como mecanismo que asseguraria a ordem e o progresso, num momento em que se fazia necessário formar corpos sãos e dóceis. Sendo assim, a caridade não se adequava mais ao modelo de sociedade que estava se instituindo, mesmo não saindo definitivamente de cena. Para Donzelot (1998, p.61) “A filantropia seria mesmo que a economia social, agrupando todas as formas de assistência aos pobres que visassem diminuir o custo social de sua produção”. A filantropia, portanto, era um modelo que visava promover a ordem e o progresso, pela via da ciência.

Kuhlmann Jr.(1998), apresentou três influências básicas da filantropia num tríptico vértice: o vértice médico-higienista; o vértice jurídico-policial e o vértice religioso. A ordem necessária nem sempre era facilmente obtida. O progresso exigia trabalho, que por sua vez exigia trabalhadores aptos para a função. Não se podiam desperdiçar corpos sem lhes tirar seu potencial. A dimensão médico-higienista entra nesse cenário para defender que era urgente cuidar dos indivíduos: física, mental e moralmente. Em 1899, o médico Moncorvo Filho funda no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância<sup>9</sup> que não era apenas uma instituição, mas, um “projeto médico-assistencial-filantrópico, que visava proteger as crianças pobres” (RIZZINI,

---

<sup>9</sup> Há referência de outros atores que o ano de criação do IPAI, o ano de 1901, por exemplo RAGO (1997, p.130)

1995, p.118) Com uma proposta ideológica de instrução e orientação “adequada” para proceder com a infância e juventude, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI originaria filiais em vários estados do Brasil.

A filantropia enquanto modelo que assistia os pobres, especialmente a infância, concretizou o controle do Estado sobre a minoridade pobre. Segundo Vasconcelos (2004, p. 298)

[...] tanto através de sanção de leis específicas para esse contingente, quanto da criação das instituições para seu recolhimento: Instituto disciplinar, em São Paulo (1902) e outros similares; a Escola Correccional 15 de novembro (1903)- e as próprias escolas profissionalizantes, destinadas ao preparo da mão-de-obra fabril, grandemente, representada por crianças e adolescentes, bem como, as colônias agrícolas-; o Patronato de Menores (1908), a criação do Juizado de Menores (1923), o Código de Menores (1927), dentre outros.

No âmbito das normativas legais, do modelo filantrópico ao de política pública, as legislações trataram a cada tempo das variações que as questões sociais referentes à população infanto-juvenil pobre suscitavam. A disciplina e o uso dos corpos das crianças e adolescentes pobres, foram as marcas do modelo assistencial. Porém, nem o modelo da caridade expresso pelo viés do amor, da piedade, da religiosidade nem tampouco o modelo filantrópico baseado na ciência, puderam dar conta das necessidades vigentes. Havia urgência de um novo modelo que suprimisse a necessidade de então. Inglaterra e Estados Unidos viviam uma sensação de insegurança de uma ocorrência econômica e paradoxalmente era explícito o aumento da massa de indigentes produzidos por sua riqueza. As manifestações, reivindicações e greves dos operários trouxeram às claras, as condições desumanas a que trabalhadores eram submetidos. A má alimentação, os baixos salários, o desemprego eram sua realidade e esta, só se alastrava. O Estado não poderia mais ficar como expectador do fenômeno que estava instalado. Agora para os ingleses o Estado começa a ser responsável pelo bem-estar do povo e que “estava investido de autoridade (até certo ponto) nas liberdades individual e econômica a fim de promover o referido bem-estar” (MARSHALL citado por VASCONCELOS, 1967, p.33).

O Estado passa a enfrentar as “mazelas sociais”, mas, o que inicialmente era visto como alternativa de enfrentamento de problemas de segmentos populacionais



desfavorecidos torna-se reconhecido como garantia a ser ampliada a todos os cidadãos. Após a Segunda Guerra Mundial, toma corpo a ideia de que todos precisavam de proteção, não apenas os pobres, e que esta deveria provir do Estado. Em vários países da Europa os direitos civis e sociais eram reconhecidos e havia um esforço para sua garantia. Surge assim o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar). A partir deste conjunto de medidas estatais é configurada a Política Social. Esta, segundo Vasconcelos (2004) tem sido a mais atual e preponderante expressão de atendimento às crianças e adolescentes pobres no Brasil. A autora refere-se ainda à conceituação de Políticas Sociais sob a ótica que segunda ela, Oliveira (1989, p. 103) emprestou à expressão.

[...], as políticas sociais são fruto das articulações entre as pressões e movimentos da classe trabalhadora com as formas de reprodução exigidas pela valorização do capital e pela manutenção da ordem social, e destinam-se a amenizar/compensar as desigualdades econômicas resultantes desta ordem social; portanto, só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações desta mesma estrutura.

O Estado Novo, traz uma configuração de um esboço de política social direcionada a crianças e adolescentes no Brasil com a criação do Serviço de Assistência ao Menor- SAM, em 5 de novembro de 1941. O órgão tinha por fim “prestar, em todo território nacional, amparo social, sob todos os aspectos, aos menores desvalidos e infratores da lei penal”<sup>10</sup>. Em 1940, Getúlio havia instituído o Departamento Nacional da Criança, ligado ao Ministério da Saúde, sendo atribuição deste órgão a competência para “coordenar a nova política de proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (BONAMIGO, 1999, p.45 citado por VASCONCELOS, 2004). Ao SAM competia cuidar dos “menores”, ao DNCr à proteção à infância e à adolescência. Volpi (2001, p.27) traz maiores detalhes a este respeito:

A ideia que se tinha era de que a sociedade é um todo ‘harmônico’, com setores e funções diferenciadas. Se há algo que não funciona, ele precisa ser retirado do meio social, recuperado e reintegrado. A existência de crianças e adolescentes pobres era vista como uma disfunção social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber um tratamento extremamente violento e repressivo.

<sup>10</sup> Exposição de motivos do anteprojeto de Lei de criação da FUNABEM.

Essas instituições totais tinham na própria denominação um indicador de suas funções: patronatos, centros de recuperação, reeducação e institutos agrícolas. A promiscuidade, a violência, o tratamento desumano, a atuação repressiva dos ‘monitores’, as grades e muros altos, o distanciamento da população através da organização interna das instituições garantiam a arbitrariedade e o desconhecimento por parte da população do que acontecia ‘intramuros’.

Durante o regime do Estado Novo, Vasconcelos, no texto já citado destaca a fixação dos dezoito anos para imputabilidade penal, no código Penal Brasileiro de 1940, além de conquistar no campo trabalhista com “a reafirmação, na Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943, de alguns direitos que já haviam sido assegurados aos trabalhadores menores de dezoito anos, no Código de Menores de 1927 (Código Mello Mattos), além do reconhecimento de outros direitos para esses, pela mesma legislação” (p.302).

Com o passar do tempo, foram instituídos espaços e leis a favor e contrários à infância e adolescência pobres: A lei 4513 de 1º de dezembro de 1964, que punha fim a SAM e criava a Política Nacional do Bem Estar do Menor; a FUNABEM e as respectivas fundações estaduais (FEBEMs); O Código de Menores de 1979; a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), o Ministério da Criança, O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares, SOS Criança etc.

Diante desta breve contextualização histórica dos direitos humanos de crianças e adolescentes (e principalmente de sua negação) percebi a necessidade de contextualizar a partir deste ponto, como se deu a construção do debate em torno do cometimento de atos infracionais por crianças e adolescentes, as várias transformações de conceitos e percepções destas fases da vida ou de como a imagem infanto-juvenil tomou a forma que conhecemos hoje. Desta maneira pretendi me distanciar de duas concepções bastante utilizadas nos dias de hoje, não só pela sociedade em sua grande massa, como também pelos diversos atores que ajudam a formar a imagem da infância e juventude com as características que as conhecemos: a primeira de cunho “vitimizador” dos autores de atos infracionais, em que atribuem às condições de uma sociedade excludente e portanto a conduta infratora é uma resposta às situações impostas pelo

meio em que estão inseridos; como também não pretende fazer referência à “culpabilização” do autor da contravenção penal como único responsável e atribuindo à uma “disfunção” de caráter, a sua conduta infracional.

Este estudo – e especificamente o próximo capítulo - pretende como já explicitado em seus objetivos, analisar os significados atribuídos à escola, identificando os motivos que contribuíram para o afastamento dos adolescentes desta instituição educativa e verificar em que medida o ato infracional contribuiu ou não para este processo. Concordamos com Volpi (2001, p.21) ao concluir que o adolescente em conflito com a lei ou autor de ato infracional deve ser considerado [...] “como sujeito de direitos; pessoa em desenvolvimento cujas garantias devem ser asseguradas com prioridade absoluta. Conceito que não acolhe a ideia de vítima nem de agressor, muitas vezes implícita nas práticas sociais daqueles que deveriam fazer deles sujeitos de direitos..”

A discussão sobre a prática de atos infracionais por adolescentes não era alvo de estudos no âmbito jurídico até o século XIX. Segundo Garcia Mendez (1999) houve dois momentos que marcaram o início da “atenção” às infrações cometidas por adolescentes: o primeiro que foi denominado de caráter “penal indiferenciado”, iniciado com o surgimento dos primeiros códigos penais de corte “nitidamente retribucionista” do século XIX, até 1919. O caráter indiferenciado se caracteriza por

considerar os menores de idade praticamente da mesma forma que os adultos. Com a única exceção aos menores de sete anos, os quais se considerava, conforme a velha tradição do direito romano, absolutamente incapazes, cujos atos eram equiparados aos de animais

O segundo, tem sua origem nos Estados Unidos no fim do século XIX, liderado pelo Movimento dos Reformadores e responde a uma “reação de profunda indignação moral frente às condições carcerárias e muito particularmente frente à promiscuidade do alojamento de maiores e menores nas mesmas instituições.” Esta última fora denominada como “etapa tutelar”, tendo em vista a concentração de autoridade na figura do juiz de menores (autoridade de menores) o poder de decidir, em nome da criança, sobre o que seria melhor para ela.

Na América Latina, segundo Garcia Mendez (1999 p. 65)

[...] As novas leis e a nova administração da justiça de menores nasceram e se desenvolveram no marco da ideologia daquele momento histórico: o positivismo filosófico. A cultura dominante, segundo a qual a cada 'patologia' social devia corresponder uma arquitetura especializada de contenção, só foi alterada em um único aspecto: a promiscuidade. A separação de adultos e menores foi a bandeira vitoriosa dos reformadores norte-americanos, em menor medida de seus seguidores europeus e até muito pouco tempo, muito mais uma expressão de desejos de seus emuladores latino-americanos.

Ainda no Código Criminal do Império do Brasil, promulgado em 1830, a responsabilização era vetada aos menores de catorze anos, destacando que, se fosse provado que algum menor de catorze anos cometesse um "crime" com "discernimento" deveriam ser recolhidos às Casas de Correção, pelo tempo que ao Juiz determinar sem exceder os dezessete anos. Quanto ao "tratamento penal indiferenciado" no Brasil, através do primeiro Código Penal da República que só não considerava criminosos os "menores de nove anos completos" (art. 27, § 1º) ou aqueles que, sendo maiores de nove e menores de catorze anos, houvessem agido sem discernimento (art.27, § 2º). Segundo ressaltam alguns juristas que comentaram esse primeiro Código Penal da República, se houvesse a constatação que algum maior de nove anos e menor de catorze houvesse cometido algum "crime" com "plena capacidade de autodeterminação", seria submetido a processo criminal regular, podendo ser, se condenados, recolhidos a instituições disciplinares industriais, até a idade de dezessete anos. (art. 30)

Em 1902 é proposto por Mello Mattos, um Projeto de Proteção ao Menor que é transformado em Lei no ano de 1926, sendo promulgado em 12 de outubro de 1927 o "Código de Menores", dando início à longa etapa tutelar. Há de se dar destaque ao seu conteúdo de forma a constatarmos como revelou de forma única a criança vítima, infratora, ou negligenciada numa única categoria arbitrária de menores abandonados. Conforme o artigo 26.

Consideram-se abandonados os menores de 18 anos:

- Que não tenham habitação certa nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob guarda viva;
- Que vivam em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoas que se entreguem habitualmente à prática de atos contrários à moral e aos bons costumes;
- Que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;
- Que frequentem lugares de jogos ou moralidade duvidosa ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida;
- Que devido à crueldade, abuso de autoridade, negligência ou exploração dos pais, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:
  - a) Vítimas de maus tratos físicos habituais imoderados;
  - b) Privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensáveis á saúde;
  - c) Excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem<sup>11</sup>.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, grande parte da humanidade encontrava-se ainda sob o impacto dos horrores do conflito. Estavam postas as condições para outro passo na luta por direitos humanos. A discussão ganha força e passa de âmbito nacional para internacional, a partir da criação das organizações Unidas, em 1945, e da consequente proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Enquanto isso no Brasil leis como a nº4655 de 1965, a nº 5258 de 1967, e a nº 5439 de 1969 ampliaram dispositivos legais e mantiveram a ideologia que daria origem em 1979 a um novo Código de Menores, trazendo mais uma vez às claras a divisão arbitrária e injusta da infância. Como já fora citado neste texto, o campo das Políticas Públicas apenas no governo Vargas houve uma atuação do Estado com objetivo de desenvolver atividades de “amparo aos menores desvalidos e infratores”. O fracasso das instituições destinadas a alcançar estes objetivos, levou a revolta dos

---

<sup>11</sup> Citado em Silva (1997).

meninos, as fugas e protestos e por consequência alguns cidadãos e grupos que tinham acesso às instituições começaram a denunciar as atrocidades cometidas dentro dos muros dos patronatos, centros de recuperação, reeducação e institutos agrícolas. Em 1960 já estava “decretada” a falência destas instituições – no sentido da falha em atingir os “objetivos” – já havia na sociedade a convicção de que a SAM era uma “escola do crime”. Não restava aos adolescentes egressos destas instituições, alternativas a não ser retribuir toda a carga de violência sofrida intramuros.

Com o golpe militar, mesmo as tímidas intenções de modificar a forma com que vinham sendo tratadas a infância e (a) juventude, foram aniquiladas. O ideário de fundar a SAM e propor uma política para atender dignamente aos direitos infanto-juvenis, foi substituído por uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Segundo Volpi (2004, p.28):

[...] nascida no interior da Escola Superior de Guerra (ESG), a PNBEM contemplava aspectos de uma política assistencialista, linhas do *Welfare State*, e reproduzia uma prática de repressão que deu continuidade ao tratamento desumano. Sob novas fachadas, os internatos continuaram funcionando e constituíram-se numa rede nacional de Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs). Existentes ainda hoje, as FEBEMs<sup>12</sup> resistem em muitos estados ao reordenamento institucional e continuam com a política do regime militar. Com um discurso assistencial, essas instituições tentavam esconder a ausência de qualquer proposta pedagógica, o despreparo dos técnicos, as arbitrariedades dos monitores e a violência.[...]

As situações de violação de direitos humanos eram cada vez mais explícitas, era gritante a urgência de uma mudança efetiva do que estava posto. Com o fim do Regime Militar, pode-se ver ressurgir movimentos populares e ganharem força em defesa dos direitos dos “menores”. Estavam começando a serem superados os modelos anteriores de reconhecer as crianças e adolescentes pobres e a considerar que a infância e adolescência independem de classes sociais. Nem mais a visão “correcional-repressiva” nem mais a “filantropo-caritativa” eram aceitas pela sociedade, principalmente devido à ineficiência das ações, ao desrespeito à dignidade humana e aos direitos mais fundamentais. Militantes da causa do “menores”- técnicos, educadores, agentes sociais, etc.- buscavam alternativas e procuraram verificar fora das instituições

---

<sup>12</sup> Não mais com este nome.

outras realidades de crianças e adolescentes: uma delas a rua. Aproximaram-se de um universo de padrões, códigos e linguagens. A rua para os meninos significava “estar no seu campo de domínio”, traçavam estratégias de sobreviver, mesmo em contraponto, estando continuamente expostos a um conjunto de interesses e de exploração que vai desde o tráfico de drogas até o abuso sexual. A partir daí, surgem iniciativas, em âmbito nacional, de atendimento aos meninos e meninas moradores de rua, uma metodologia que ficou conhecida como Educação Social de Rua. Esta, segundo Volpi (2004, p. 30) fundamentada em

princípios da Pedagogia de Paulo Freire e das discussões mais avançadas da educação histórico-crítica, esse processo desenvolveu diferentes metodologias. [...] No início da década de 1980 surge o Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua, com o objetivo de colocar em contato essas diferentes experiências, promover o intercâmbio de ideias, analisar processos e somar esforços no atendimento a esse público.

Em 1985, nasce o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – um grupo de pessoas e programas que se propõe a lutar pelos direitos desses meninos e meninas com uma diferença fundamental dos demais movimentos: os meninos e meninas participariam concretamente.

O professor Benedito Rodrigues dos Santos, um dos grandes militantes da defesa dos direitos da Criança e do adolescente, em sua aula inaugural do curso ECA nas escolas, ofertado a educadores pela rede pró-menino<sup>13</sup> conta sobre a sua experiência enquanto expectador ocular do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR):

Colocado este contexto dos modos de governar crianças, o movimento de defesa dos direitos da criança foi emergindo no Brasil depois dos anos 80. A história da construção deste movimento de defesa de direitos coincide, em grande medida, por vários anos, com a construção da história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Nós

---

<sup>13</sup> A rede **Promenino** é uma iniciativa da Fundação Telefônica|Vivo que busca contribuir para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes e combater a exploração do trabalho infantil. A partir das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), a rede procura disseminar conteúdos e informações, conectar pessoas e promover a mobilização da sociedade em prol da causa. Fonte: <http://www.promenino.org.br/QuemSomos/tabid/174/Default.aspx> acesso em 01 de novembro de 2012.

tivemos aqui no país, no início dos anos 80, a proliferação das chamadas Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua. Estas novas experiências traziam uma crítica à institucionalização da criança, através da FEBEM e da FUNABEM, e por outro lado também criticavam as formas clássicas, ou tradicionais, que a escola estava utilizando na educação de crianças e adolescentes. A presença de um grande conjunto de meninos de rua nas ruas desafiava as instituições de uma perspectiva mais formal. A família autoritária, a escola também autoritária, que não abria espaço para a participação de crianças, ou as “instituições totais”. A presença da criança na rua virou uma espécie de testemunho da falência de várias organizações, e um indicativo de que nós deveríamos buscar metodologias alternativas para cuidar deste menino. [...] Nesta época o Fundo das Nações Unidas - UNICEF e o Governo Federal apoiaram o projeto chamado Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, que começou a mapear estas experiências inovadoras em todo o país e trazê-las para uma troca de experiência. Na medida em que seminários e a mobilização iam acontecendo, foram formadas comissões e grupos locais deste movimento. Estes grupos foram se multiplicando no país, na perspectiva de que havia um indicativo, ali, de se construir uma nova proposta, uma nova maneira de se olhar para criança de rua, uma nova forma de educá-la.

O Código de Menores, Lei nº 6.697 de 1979, originado no Contexto da Segurança Nacional, considerava o “menor” em situação irregular sempre que estivesse fora dos padrões sociais estabelecidos, e atribuía um tratamento único para todas as situações de “irregularidade” (pobres, abandonados, infratores, carentes, etc.). A autoridade judiciária, o Juiz de Menores, era quem decidia sobre a situação do “menor” sem ouvi-lo em seu interesse. Volpi em obra já citada destaca reflexão importante para o estudo no qual nos detemos no presente capítulo: “Interessante observar que o referido código apresentava uma única vez a palavra direito no artigo 119: ‘o menor em situação irregular terá direito a assistência religiosa’”.

A análise de Volpi também nos leva a refletir sobre o caráter mais perverso do referido Código ao tratar indiferentemente a categoria “menor”, por adolescentes autores de ato infracional e adolescentes vítimas de todo tipo de abuso e/ou exploração. O Direito do Menor era definido como “ciência jurídica que estuda os fatos sociais morfológicos e sociológicos que influem na integração da unidade e harmonia bio-psico-social do menor, objetivando suas necessidades afetivas e culturais.” A prática social sintetizava aspectos correccionais e repressivos negando direitos básicos do Estado Democrático de Direito. Estava posto o desafio de mudar o panorama que estava instalado. Os movimentos sociais iniciam uma articulação intensa e conseguem um



marco na Constituinte de 1988, inserir através do artigo 227 a garantia dos direitos humanos fundamentais, para crianças e adolescentes, à luz da Doutrina da Proteção Integral, originada da proposta da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança da ONU.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.[...]

Segundo Volpi, são três os princípios que fundamentam a Doutrina da Proteção Integral:

- O conceito de criança como sujeito de direitos e que tem condições de participar das decisões que lhe dizem respeito;
- O princípio do interesse superior da criança, isto é, que os direitos da criança devem estar acima de qualquer outro interesse da sociedade;
- O princípio da indivisibilidade dos direitos da criança, ou seja, não se trata de assegurar apenas alguns direitos e sim, todos.

A partir da legislação complementar que regulamenta a Constituição Brasileira, é escrito “a mil mãos” o Estatuto da Criança e do Adolescente. Extingue-se o termo “menor” com toda a carga estigmatizante que carregava e transforma-se a concepção de crianças e adolescentes no Brasil, tornando-os sujeitos de direitos. Este é o marco divisório da história do atendimento e garantia de direitos de crianças e adolescentes; a passagem da Doutrina da Situação Irregular para a de Proteção Integral – Doutrina das Nações Unidas para a proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Num esforço de síntese, apresento as características da legislação anterior ao ECA: divisão de infância em duas, as crianças e adolescentes normais que viviam em

suas famílias, e os menores- aqueles que estão fora da escola, órfãos, abandonados, infratores e carentes; todo o poder de decisão sobre as questões que diziam respeito à infância estava com o Juiz de Menores; as questões sociais eram tratadas como jurídicas; criminalizava-se a pobreza ao possibilitar a privação de liberdade por questões econômicas. Importante percebermos que os avanços no âmbito da legislação que trata de crianças e adolescentes até 1990 sofreram modificações, segundo Garcia Mendez (1999) de 1919 até 1990, as “reformas” referentes a leis de menores constituíram apenas variações da mesma melodia.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA passa-se a conceituar a criança e o adolescente como cidadãos, pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. São descritos de forma objetiva e clara os direitos de crianças e adolescentes atribuindo responsabilidades para a família, o Estado e a sociedade. Estabelece que o atendimento aos direitos de crianças e adolescentes deve ser contemplado em Políticas Públicas elaboradas, discutidas e deliberadas com a participação da sociedade através dos Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes nos âmbitos nacional, estadual e municipal, dentre outras características.

Segundo Volpi, o ECA, ao integrar a Doutrina da Proteção Integral, consolida e reconhece a existência de um novo sujeito político e social portador de direitos e garantias. Deste modo, estes seres em condição peculiar de desenvolvimento, não podem mais ser tratados por programas isolados e políticas assistencialistas, mas devem ter a atenção prioritária de todos, independentemente de raça, situação social ou econômica, religião ou qualquer diferença cultural. A criação do Estatuto representa o surgimento de uma nova concepção de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, principalmente pela introdução do adolescente no Estado Democrático de Direito, caracterizada pela ideia de responsabilização. O ato infracional deve ser encarado como fato jurídico que deve ser analisado para assegurar as garantias processuais e penais.

Volpi (2004, p. 38) nos leva a uma reflexão importante para o estudo no qual nos detemos aqui: perceber de que forma há (ou não) um atendimento que seja minimamente próximo da realidade efetiva dos sujeitos e seja promotor de direitos:

Tanto os programas de proteção aplicados aos negligenciados, maltratados, abusados, desrespeitados e que têm seus direitos negados, quanto às medidas socioeducativas aplicadas aos descumpridores da lei, constituem-se em alternativas de socialização tradicional, cujas obrigações reduzem-se à integração familiar, à colocação profissional, à frequência à escola e ao desenvolvimento de atividades esportivas e culturais. As categorias usualmente adotadas como estratégias são, na maioria das vezes, explicitadas por expressões com o prefixo 're' como que para firmar a ideia de retorno a uma situação anterior de normalidade. Recolocação familiar, reestruturação da família, reeducação, ressocialização, recomposição dos vínculos familiares, reajuste de conduta, e outro tipo de expressões que passam a ideia de voltar a ser. Há por trás dessas expressões uma concepção funcional de que a sociedade é um todo harmônico, cujo equilíbrio se mantém pelo cumprimento dos papéis e expectativas que lhe são atribuídos pela cultura, pela religião e pelos chamados aparelhos ideológicos do Estado.

A (re)inserção escolar está inserida neste contexto. Como o adolescente viveu essa inserção escolar? Por que a escola é um espaço que ele não está? É seu desejo voltar? De que forma este adolescente vê a escola? Os símbolos, significados e características que lhe trazem, fazem referência de sua estada nela? Como se deu o processo que o levou a permanecer fora da escola e de que forma uma medida socioeducativa pode (ou não) contribuir para o caminho de volta à educação formal? Estes são pensamentos/questionamentos que nos acompanharão no próximo capítulo e tomaremos como ponto crucial os discursos dos adolescentes e da equipe técnica de pedagogia do Programa de Liberdade Assistida Comunitária da Pastoral do Menor.

## CAPÍTULO 3

## O DIREITO À EDUCAÇÃO E A SUA NEGAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ATORES DA LIBERDADE ASSISTIDA COMUNITÁRIA

*Do rio que tudo arrasta  
Se diz que é violento,  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam*  
Bertold Brecht

Ao iniciar a busca pelos objetivos desta pesquisa, me reencontrei com a dinâmica do acompanhamento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida no bairro do Bom Jardim. Senti-me de volta ao meu habitat.

No primeiro dia em que realizei observação participante, conversei com os adolescentes presentes e tive a chance de apresentar-me e expor minhas intenções e meu trabalho de pesquisa. Imaginei que inicialmente seria confuso para eles, ver uma estranha observando-os e tentando conversar sobre assuntos que não gostavam de tratar: à volta a escola. Em relatos posteriores, os profissionais componentes da equipe, confirmaram minhas suspeitas. Contaram-me que alguns adolescentes questionaram qual era de fato meu objetivo de pesquisa. Além da conversa informal, participei do que chamam de acolhida aos adolescentes, onde são dados alguns informes, direcionam o atendimento individual, os acolhem enquanto esperam o profissional que irá atendê-los e desenvolvem alguma atividade do interesse deles, que especificamente no bairro do Bom Jardim, é alguma modalidade de jogo.

Neste primeiro contato notei os adolescentes mais descontraídos apenas no momento do jogo. Logo que eram convidados ao atendimento individual que se dá à parte, em local que garanta um mínimo de sigilo e concentração por ambas as partes, percebi que já se portavam com mais seriedade. Durante o jogo procurei dialogar e manter aproximação razoável com todos, mas não foi possível, pelo fato de alguns não participarem do jogo, rapidamente foram atendidos e foram para casa. Contudo, pude conversar com nove (9) adolescentes em busca daqueles que atendiam ao perfil da

pesquisa- adolescentes não inseridos na escola regular. Dos nove (9) com os quais mantive primeiros contatos, oito (8) correspondiam ao perfil da pesquisa. Os do perfil da pesquisa aceitaram colaborar participando de um Círculo de Cultura no qual conversaríamos sobre a escola e assuntos relacionados a ela.

O espaço físico que o Programa de Liberdade Assistida Comunitária – LAC utiliza na comunidade do Bom Jardim é cedido pela Paróquia de Santa Cecília – Igreja Católica – através de parceria firmada com o Pároco e após consentimento da Comunidade em reunião na qual o Programa fora apresentado. Este espaço é constituído pelo Salão Paroquial que é dividido em dois espaços amplos com estrutura para grupos. A equipe ocupa o local de modo a tentar garantir o sigilo e a promover um momento de diálogo, interação e proximidade do adolescente com o profissional que o atende/ escuta individualmente.

Foto 4: Salão normalmente utilizado para os atendimentos em grupo. Neste registro fotográfico a confraternização junina – trabalhando a temática cultura regional.



Fonte: Arquivo da Pastoral do Menor

Foto 5: Salão normalmente utilizado para atendimentos individuais, neste registro fotográfico estava sendo realizado grupo temático sobre doenças sexualmente transmissíveis– Círculo de Cultura.



Fonte: Arquivo da Pastoral do Menor

A equipe da LAC da Pastoral do Menor vem passando por modificações: nestes últimos meses, a maioria dos profissionais que atua hoje na LAC está no máximo há três (3) meses desenvolvendo o acompanhamento individual e familiar dos adolescentes em cumprimento desta medida socioeducativa. Este fator foi determinante para o diagnóstico que será feito posteriormente neste estudo monográfico.

Prosseguindo no caminho investigativo da pesquisa, foi feita uma segunda visita ao local de atendimento. Porém desta vez, acordado com os adolescentes anteriormente, foi realizado o Círculo de Cultura. Esta metodologia foi utilizada tendo em vista a aproximação inicial com os adolescentes e a experiência da pesquisadora quanto às possíveis intervenções/metodologias que não seriam adequadas principalmente devido à baixa escolaridade do grupo.

O Círculo de Cultura como um espaço/tempo dialógico de construção e busca do conhecimento proporcionaria um alcance na investigação que outra metodologia não atingiria. Aqui cabe a reflexão da teoria freireana da construção e reconstrução do conhecimento no cotidiano, realizado por sujeitos que aprendem a pronunciar sua palavra. Carlos Rodrigues Brandão (1982, p.10) ilustra esta busca dialógica quando afirma:

Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. ‘Não há educadores puros’, pensou Paulo Freire. ‘Nem educandos.’ De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

O Círculo de Cultura planejado e executado consistia em momentos chave, nos quais, contando com a participação de todos, foi proposto um diálogo e uma posterior produção de material visual (colagem, pintura, desenho, etc.) Após a sensibilização para o momento de construção que se iniciava, convidei os adolescentes presentes a assistir um vídeo do cantor e compositor Gabriel, O pensador, cujo título é “Estudo Errado”. O vídeo fala sobre a experiência escolar de um garoto e trata do modelo de educação formal adotado na grande maioria das escolas do país. Após este momento estimei a fala dos adolescentes em torno da temática escola: quais lembranças, boas e ruins, possuíam dela, e principalmente porque eles não estavam neste ambiente. O último momento, que se fez mais difícil do que os anteriores, foi o da produção de algum material visual. O cartaz foi produzido com pouca concentração dos adolescentes. O fato de não serem alfabetizados dificultou a produção e o interesse por elaborar um material com escrita ou mesmo colagem.

Foto 6: Cartaz produzido durante o Círculo de Cultura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Buscando conhecer os porquês da não (re)inserção escolar destes adolescentes e de que forma o Programa de Liberdade Assistida Comunitária vem atuando junto a esses adolescentes, vi nas representações que faziam da escola, um ambiente pouco atrativo, sem perspectivas e sem motivação. A escola é para eles o espaço de alfabetizar-se – destaque para o fato de nenhum dos adolescentes que participaram do Círculo de Cultura ser alfabetizado – e que para sua decepção – a expressão (linguagem oral e corporal) demonstrava isso – eles não chegaram a conseguir tal “objetivo”.

Durante o Círculo de Cultura observei algumas narrativas sobre o significado atribuído pelos adolescentes à escola. Segue um trecho ilustrativo:

Pesquisadora: Pra que serve a escola?

Gabriel<sup>14</sup>: Pra aprender a ler.

Pesquisadora: Pra aprender a ler? E depois que a pessoa aprende a ler?

Fernando: Pra ter um futuro.

Pesquisadora: Ter um futuro? E depois que a pessoa aprende a ler, aí para de estudar?

Gabriel: Não.

Pesquisadora: O que mais se faz lá? O que é que se aprende na escola? Você aprendeu alguma coisa?

Gabriel: Eu não aprendi nada.

Pesquisadora: Mas você acha que foi devido a que?

Fernando: Ele aprendeu só a apanhar. (Risos)

Nas falas dos adolescentes é muito forte a atribuição da sua não permanência na escola pela falta de sentido que veem nela. A alfabetização não bem sucedida, apesar de terem estudado em média até o 3º ano do Ensino Fundamental, faz com que vejam na escola um lugar em que efetivamente há um paradoxo. Afirmam que a escola é o lugar em que se aprende, mas, apesar de terem vivências escolares- nenhum sabe ler e escrever. A escola é um espaço de perspectiva de futuro segundo a fala de Fernando, mas, posteriormente verificamos a resistência desse retorno à sala de aula.

Pesquisadora: Digam alguma coisa que faria vocês voltarem pra escola.

---

<sup>14</sup> Os nomes utilizados nas transcrições dos discursos orais são fictícios, em observância às normas da ética científica.



Fernando: Sei, não. Tô fora!  
 Cleiton: Tô fora!  
 Pesquisadora: Nunca mais?  
 Gabriel: Tô fora também!  
 Pesquisadora: Se tivesse alguma coisa que beneficiasse vocês na escola de verdade? Vocês acham que voltariam? Nem se tivesse uma coisa que beneficiasse de verdade? Por quê?  
 Fernando: Só se eu pudesse ganhar uma moto.

Complementando os depoimentos sobre o significado da escola, ao serem indagados sobre o que gostavam no ambiente escolar:

Gabriel: Ia só pra brigar.[...]  
 Fernando: Também. (gostava) Era da merenda.[...]  
 Cleiton: Da hora do recreio.

A escola para os adolescentes é espaço de diversas contradições: é espaço de aprendizagem, mas, não aprenderam; é bom para se “ter futuro”, mas afirmam não querer voltar nunca mais; têm pontos positivos mas, nenhum está relacionado aos processos de ensino-aprendizagem nos quais destacam como sendo “função” da escola. A violência é outro ponto bastante tocado, inclusive pelo fato de terem sido vítimas dela- mas, também autores.

Cleiton: Apanhei no meio do caminho. Um bocado! Aí, fui mais não.  
 Pesquisadora: Você não quis ir pra outra?  
 Cleiton: Estudei nunca mais.[...]  
 Gabriel: Eu? Fazia mais bagunça, no recreio.[...] Ao invés de apanhar, tem que meter a peia.  
 Pesquisadora: Qual a primeira coisa que se passa na cabeça quando vocês lembram da escola?  
 Cleiton: Um tava quieto e, aí, passava outro e chutava; passava um com uma faca e tirava. Na sala, mesmo.  
 Pesquisadora: Na sala mesmo o pessoal gostava de brigar?  
 Fernando: Na sala com o professor, carteira... O professor achava um bocado de papel também..  
 Pesquisadora: E os professores? Tinha algum que vocês gostavam?  
 Fernando: Só uma menina que era legal. Mas, mesmo assim, ela quase tava batendo na gente.  
 Gabriel: Professora pegava no meu braço, e enfiava com a unha.  
 Pesquisadora: Foi só uma vez que ela fez isso?  
 Gabriel: Uma vez?! Um bocado de vezes...  
 Pesquisadora: Ela te pegava e te colocava para fora da sala?  
 Gabriel: Só não queimei ela, por causa do pessoal de lá.”

De fato é perceptível a noção de que a escolarização se distancia cada vez mais do universo desses adolescentes. Muitos fatores contribuem para sua permanência fora da escola e para a negação incisiva de um possível retorno. É perceptível também

que há negação histórica de vários direitos fundamentais relacionados a crianças e adolescentes. O direito à educação é o que demos destaque neste estudo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente marca uma etapa de responsabilização do autor de ato infracional que em sua essência tem um cunho educativo-pedagógico que ainda anda a passos lentos. Analisar a percepção destes sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas – especificamente os sujeitos desta pesquisa que estão fora da escola- requer uma reflexão sobre o contexto para além do ato infracional. As situações de vulnerabilidades percebidas nos discursos dos adolescentes nos levam a pensar sobre estas categorias (vulnerabilidade e violência) referenciando o autor de ato infracional. Neste sentido Abramovay (2002, p.55) nos incita à reflexão e à constatação de que a realidade juvenil brasileira contribui para o aumento da violência.

O acesso negado dos jovens latino-americanos a processos básicos como os analisados restringe a capacidade de formação, uso e reprodução dos recursos materiais e simbólicos; torna-se fonte de vulnerabilidade, contribuindo para a precária integração desses jovens às estruturas de oportunidades, quer provenientes do estado, do mercado ou da sociedade. Ademais, diversas modalidades de separação do espaço e das oportunidades sociais, que incluem a segregação residencial, a separação dos espaços públicos de sociabilidade e a segmentação dos serviços básicos – em especial, da educação – concorrem para ampliar a situação de desigualdade social e a segregação de muitos jovens latino-americanos.

A partir da associação da vulnerabilidade com a desigualdade social e a segregação juvenil, tem-se conseguido esclarecer cenários das complexas nuances da relação juventude e violência. Essa relação é percebida como o produto de dinâmicas sociais, pautadas por desigualdades de oportunidades, segregações, uma inserção deficitária na educação e no mercado de trabalho, de ausência de oportunidades de lazer, formação ética e cultural em valores de solidariedade e de cultura de paz e de distanciamento de modelos que vinculam esforços a êxitos.

Segundo Saraiva (2009) o Estatuto prevê dois grupos distintos de medidas socioeducativas. O grupo das medidas socioeducativas em meio aberto, não privativas de liberdade (Advertência, Reparação do Dano, Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida) e o grupo das medidas socioeducativas privativas de liberdade (Semiliberdade e Internação).

As medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade são de competência do governo estadual, já as medidas socioeducativas de meio aberto, Liberdade Assistida – e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC devem ser

executadas na esfera municipal. A advertência, a mais branda das medidas socioeducativas previstas do ECA consiste na admoestação solene feita pelo Juiz ao adolescente infrator em audiência específica para isso. A reparação do dano esgota-se na interpretação do termo; o autor do ato restitui o que “danificou”.

Saraiva (2009, p.3) discorre sobre o alcance positivo das medidas socioeducativas em meio aberto ao afirmar que estas se têm revelado as mais eficazes e eficientes entre as propostas pelo ECA. A PSC pressupõe convênios entre o órgão coordenador do programa e os demais órgãos governamentais ou comunitários que permitam a inserção do adolescente em programas que prevejam a realização de tarefas adequadas às aptidões do infrator, onde o órgão que recebe o adolescente envia mensalmente relatos de como o adolescente vem cumprindo a respectiva medida para a autoridade judicial que avalia o cumprimento e a permanência ou não na medida socioeducativa levando em consideração os objetivos buscados e alcançados. Saraiva (2009, p.3) esclarece:

Decorrido o prazo de cumprimento, por período não excedente a seis meses (Art. 117, “caput”), nova audiência marcará o encerramento da medida, em face dos relatos da instituição. A propósito, tanto aqui, como na Liberdade Assistida, o adolescente é advertido de que o descumprimento reiterado e injustificado da medida poderá resultar na regressão dessa medida para outra mais grave – até mesmo privativa de liberdade, quando o então módulo máximo de privação será de três meses (Art. 122, § 1º).

Discorrendo sobre a medida de Liberdade Assistida, Saraiva destaca que esta, é considerada a “medida de ouro”, tendo em vista o alto índice de sucesso alcançado, desde que seja executada adequadamente. Neste cenário a Liberdade Assistida Comunitária – LAC da Pastoral do Menor insere-se como um programa desenvolvido por uma entidade não governamental, que assim como o órgão governamental relata periodicamente como vem sendo executada a medida junto ao adolescente e de que forma ele próprio e sua família vêm se envolvendo no processo de acompanhamento e orientação a que se propõe a medida.

Segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE<sup>15</sup>:

Art. 13. Compete à direção do programa de prestação de serviços à comunidade ou de liberdade assistida:

I - selecionar e credenciar orientadores, designando-os, caso a caso, para acompanhar e avaliar o cumprimento da medida;

II - receber o adolescente e seus pais ou responsável e orientá-los sobre a finalidade da medida e a organização e funcionamento do programa;

III - encaminhar o adolescente para o orientador credenciado;

IV - supervisionar o desenvolvimento da medida; e

V - avaliar, com o orientador, a evolução do cumprimento da medida e, se necessário, propor à autoridade judiciária sua substituição, suspensão ou extinção.

Hoje os adolescentes do Programa de Liberdade Assistida Comunitária na Comunidade do Bom Jardim apresentam as seguintes características. O quadro a seguir ajuda a verificar os dados concretos da não (re) inserção escolar dos sujeitos desta pesquisa:

Quadro 1 – Faixa etária

IDADE	15 ANOS	16 ANOS	17 ANOS	18 ANOS
TOTAL	70%	0%	15%	15%

Quadro 2 – Inserção escolar e no trabalho; uso de drogas

	SIM	NÃO	NÃO INFORMADO
QUANTO A INSERÇÃO ESCOLAR	17%	83%	---
QUANTO AO USO DE DROGAS	17%	83%	
QUANTO À INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	66%	17%	17%

Fonte: Documentos do acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida Comunitária da Pastoral do Menor na Comunidade do Bom Jardim que têm comparecido regularmente aos atendimentos.

Verifiquei que há uma parcela significativa de adolescentes com pouca idade, não estuda, mas procura inserir-se no mercado de trabalho informal – 100% dos casos –, as atividades laborais são comumente como servente ou auxiliar de produção de alguma microempresa (confeccões, padarias, cooperativa de reciclagem, etc.), sempre

<sup>15</sup> Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.

em condições precárias e em desacordo com o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA

Artigo 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo em condição de aprendiz. [...]

Artigo 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado trabalho:

I – noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II – perigoso, insalubre ou penoso;

III – realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV – realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola. [...]

Segundo as falas das profissionais que compõem a equipe de Pedagogia da LAC, apesar dos números significativos de não (re)inserência a não permanência na escola. Essencialmente, pela falta de escolarização dos demais membros da família é perceptível que há um ciclo – de não valorização da escolarização – o qual se tem dificuldades em estimulá-los a sair. A pedagoga do programa em entrevista semiestruturada, realizada na sede da Pastoral do Menor em Fortaleza, avalia a atuação da equipe de Pedagogia:

Bom, inicialmente eu acho que a atuação do LAC é bem positiva, porque, a grande maioria dos adolescentes que a gente atende [...] já estão fora da escola, não são alfabetizados [...] estudaram um pouco, [...] desistiram. A gente tenta fazer a sensibilização. Eu acho positiva essa questão da sensibilização, esse retorno à escola, que muitas vezes não conseguimos [...] a questão mesmo da idade é... (muitos já tem) uma idade avançada [...] não há alfabetização [...] socialização de novo com o grupo escolar [...] a questão é familiar, também. Às vezes, vem assim de uma família que não é alfabetizada, que não tem esse incentivo. Então a gente tenta o máximo possível.

Os membros da equipe destacam que a sensibilização para o retorno à escola regular é um ponto chave do acompanhamento a esses adolescentes. Porém, a família e a própria escola dificultam o processo de retorno ao ambiente escolar. Outra integrante da equipe destaca a resistência da escola em receber os adolescentes – mesmo sem saber que cumprem medida socioeducativa – e do significado (ou falta dele) atribuído à escola.

[...] além dos adolescentes não acharem nenhum atrativo na escola, pelo contrário, eles encontram motivos para não ficarem lá, eles também não encontram apoio da família. [...] A dificuldade do aluno está dentro da sala de aula. A própria sala, a própria escola, acaba sendo um fator que afasta o aluno. Às vezes os diretores, os professores pensam que é melhor ele fora, do que aqui (dentro da escola). Então a escola não oferece nenhum atrativo para que aquele aluno, aquele adolescente volte pra sala de aula. [...]  
 Muitos adolescentes já vem dos pais... Nós acompanhamos dois adolescentes, que são irmãos, e na casa deles ninguém estuda. Ninguém estuda. Então, já é um desinteresse (não têm uma referência).

A reflexão neste ponto não pretende culpabilizar ou eximir a família, e a escola de seu papel educador, principalmente conhecendo a realidade na qual estão inseridos crianças e adolescentes pobres. Mas, no que concerne à escola especificamente, Miguel Arroyo, em um curso ministrado a educadores e educadoras sobre o ECA nas escolas, discorre sobre a consciência de reconhecer a infância e adolescência como sujeitos de direitos. Além do direito à educação, suscita uma reflexão importante diante da realidade na qual vemos dentro da instituição escola nos dias de hoje. O que significa termos avançado na consciência de que a infância e a adolescência são sujeitos de direitos, e educadores e educadoras, perceberem a cada dia, em sala de aula, crianças famintas, filhas de pais desempregados, adolescentes que saem correndo do seu trabalho, ou de outra forma de sobrevivência para ir à escola? Que significa o educador dar aulas enquanto a criança fica com o olhar perdido, esperando a hora da merenda, porque não tomou café? Os direitos humanos de crianças e adolescentes continuam sendo violados,- dentro e fora da escola. Logo na instituição em que deve ser garantido o acesso a um direito fundamental como a educação, não o é. Devemos suscitar uma reflexão de cunho responsabilizador. O ECA é claro ao determinar as condições de acesso à escola pública e gratuita, sobre o dever do poder público de assegurar as condições necessárias para a sua permanência, cabe a autoridade competente responder pela não garantia do oferecimento obrigatório do ensino, sem distinção.

Artigo 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; [...]
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima à sua residência. [...]

Artigo 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente

Perceber que a recusa da escola em receber um adolescente faz com que ele se sinta desmotivado inclusive a caminhar em outros aspectos, é perceber o quanto caminhamos em passos lentos na efetivação do ECA e do quanto a responsabilização dos órgãos competentes, que deveriam, como prevê o ECA, garantir o acesso e permanência destes adolescentes nas escolas.

Pesquisadora: E hoje? O que é que te afasta da escola?

Gabriel: Se eu saí da escola, olha... Se a diretora que não quer eu. Nenhum colégio quer eu, não[...]

A gente teve numa escola recentemente e um professor foi totalmente áspero com a gente, se referindo a um aluno, dizendo se dependesse da vontade dele o adolescente ficaria na medida pra sempre... Tem pessoas que não ajudam e aí...

Não acreditam. Pelo contrário, acham que um adolescente que cumpre medida aqui, a gente tem que saber com quem ta lidando e tudo. Então acaba dificultando [...]

A partir do momento que eles estão na escola, dão trabalho pra escola. Se a escola sabe que cometeu algum ato infracional, então, assim, fica bem difícil pra escola (receber o adolescente), porque eles veem como estar trazendo problema pra escola, mesmo que já tenham esse “problema”, eles acreditam que está agravando a situação dos alunos que já tenho. Então... Eu não vou querer trabalho. Eu acho que é por isso que eles são bem resistentes nesse retorno... Não facilitam esse retorno.

Outros elementos são apontados pelos adolescentes e pela própria equipe como sendo determinantes no distanciamento da escola, principalmente o imediatismo que ganha centralidade nas vivências do cotidiano. Os adolescentes de um modo geral, devido a nossa imersão em uma sociedade capitalista e de valorização do *ter*, absorvem muito dessa cultura do consumismo exacerbado e buscam no hoje esse *ter* sem limites, marcado pelos signos expressos nas roupas, acessórios, tatuagens, linguagens e comportamentos que os identificam como um grupo, uma microcultura, uma cultura juvenil que segundo Pais (2003, p. 55)

A cultura pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos particulares; rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentido. Esses

significados compartilhados fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano.

Percebe-se nas falas dos adolescentes essa ânsia pelo “ter” hoje, e alternativas que mostrarão resultados a longo prazo, são mais facilmente descartadas diante da possibilidade de uma outra de “eficácia instantânea”, principalmente referindo-se à inserção em atividade laboral.

O próprio adolescente diz: Não vou voltar, porque não, não é legal e... assim... Eu vou ganhar mais trabalhando do que estudando. Eu já ouvi... a escola não vai me dar nada, não vou ganhar estudando, eu vou logo trabalhar, pra poder ganhar dinheiro... Então, tem essa questão... falta mostrar possibilidades pra eles, mostrar sentido...

Há estudos na área de Psicologia que tratam das interseções entre os comportamentos violentos – que no presente estudo podem até ser vinculados à prática de atos infracionais – e a angústia pela (ou não) inserção social como reação, tentativa de quebra de uma situação que o insatisfaz. Segundo Brasil *et al* (2010, p. 9), os adolescentes expressam por meio de comportamentos violentos, suas dificuldades pessoais e sociais, além de serem modos de expressão da quebra do pacto social, através do qual a inserção social seria garantida pela via da educação (familiar e escolar) que, por sua vez, permitiria o acesso ao trabalho.

Nesse contexto, a psicodinâmica do trabalho relaciona a violência de adolescentes e jovens a uma estratégia individual e coletiva de defesa desse segmento da população, notadamente, daquela egressa de camadas populares e mais pobres, expostas às situações de risco (violência intrafamiliar, alcoolismo, drogas, baixo desempenho escolar, trabalho precário, etc.) Esses jovens reagem de forma violenta às negativas de ingresso no mundo do trabalho, como também ao modo como sua família esteve marcada pela ausência de trabalho ou pelo trabalho precário. Na perspectiva de Dejours (2007), esses atos violentos são a resposta aos medos provocados pela não inserção social, pela pobreza e pelas questões relativas à identidade.

A possibilidade de ascensão social numa análise da realidade na qual os adolescentes estão inseridos, nos leva a perceber uma lógica de sofrimento, de falta de projetos vitais, de reprodução da violência e, de negação de vários direitos humanos destes sujeitos que reforçam a condição de exclusão. A vulnerabilidade – em seus vários vieses – os deixa “expostos” ao não acesso a determinados direitos, que poderiam



potencializar uma fuga da “fatal criminalização da pobreza”. Abramovay (2003, p. 02) também discorre sobre o conceito vulnerabilidade afirmando que

Outro aspecto perverso da vulnerabilidade é a escassa disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos a indivíduos ou grupos excluídos da sociedade. O não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascender socialmente.

A falta de perspectiva (ou de crédito) na escola como um espaço de possível potencialização de inserção social, se dá pelo descrédito que os adolescentes demonstram de si mesmos, com discursos reprodutores da ideia de que são incapazes de aprender e de significar os conteúdos apresentados em sala de aula. Sucessivas reprovações, situações de violência (física inclusive) por parte de atores que deveriam acolhê-los, orientá-los e desconstruir o sentimento de inutilidade e incapacidade o qual estão tomados os adolescentes, são corriqueiros e marcam os discursos analisados aqui.

Pesquisadora: Algum de vocês foi reprovado?

Gabriel: Fui...

Pesquisadora: Quantas vezes?

Gabriel: Duas vezes.

[...]

Gabriel: Professora pegava no meu braço, e aí enfiava com a unha.

Pesquisadora: Foi só uma vez que ela fez isso?

Gabriel: Uma vez?! Um bocado de vezes...

Gabriel: Não sei ler, só escrever.

Fernando: Aprendi foi nada

Cleiton: Aprendi nada.

Pesquisadora: Nem ler e escrever também?

Gabriel: Nada. Táí, o Fernando não aprendeu nada e eu aprendi a escrever.

Para Araújo (citado em Brasil *et al* 2010, p.157), as vivências, em um cotidiano marcado pela violência, pela insegurança pública e pela exclusão social invadem o ambiente escolar e reorientam atitudes e comportamentos dos alunos entre si e destes em relação aos professores e aos outros agentes escolares. A introjeção do pensamento opressor que os faz crer que são incapazes de sair da condição a qual se encontram, é uma manifestação clara do pensamento insuperável da Pedagogia que Paulo Freire nos apresentou e suscitou uma reflexão necessária e inevitável: A busca pela libertação da condição de oprimido não pode senão partir de outrem que não seja o próprio oprimido. E aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos –

libertar-se a si e também aos opressores. “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” Esse é o projeto da Pedagogia Libertadora, onde a libertação não se chega pelo acaso, mas, pelo que chama de práxis de sua busca, conhecendo e reconhecendo a necessidade de lutar por ela. E esta busca é uma tarefa árdua e como todo processo de transformação, longo e por vezes doloroso. Há de haver dor principalmente pela dualidade existencial dos oprimidos atrelado ao fatalismo que insiste em dizer que a situação em que se encontram é uma vontade divina. E nessa dualidade existencial na qual

‘hospedando’ o opressor, cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser ‘consciência para si’, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão. (FREIRE, 2005, p.54)

Ainda nesta conflitante condição de ‘hospedar’ o opressor, muitas vezes o oprimido exerce um tipo de violência horizontal com a qual agride os próprios companheiros. Há uma expressão clara da dualidade “ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedado’ neles e nos outros. Agridem como opressores, o opressor nos oprimidos”.

Como em uma viagem sem ponto final, mas, com várias paradas para a reflexão indispensável do objeto a que me detive neste estudo monográfico, a análise apresentada neste capítulo, traz a imagem do adolescente autor de ato infracional que permanece fora da escola, como um ser que desafia os atores deste universo (sócio)educativo a reconhecerem nestes sujeitos, educandos que necessitam de uma (re)significação do conceito aprender/conhecer. Brindando as últimas linhas deste escrito, trago mais uma vez a fala sólida e amorosa do educador que inspira e idealiza em suas palavras uma Pedagogia da libertação, do amor e da fé, em cada um de nós educadores e educadoras. Aos que creem e aos que não creem nestes meninos – que cometeram ato infracional e permanecem tendo seus direitos negados – é necessário termos dimensão do ato de ensinar

[...] o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. (FREIRE, 1992, p. 21).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste percurso de pesquisa e análise, percebo como foram significativas para os adolescentes as vivências negativas do ambiente escolar, para a permanência fora das salas de aula. Ao longo das narrativas observei que tanto os adolescentes quanto os profissionais da equipe que os acompanham no cumprimento de medida socioeducativa, têm histórias para contar de uma escola que nega o direito que deveria garantir e que reproduz um modelo socialmente aceitável de indivíduo e que está alheio à realidade da comunidade em que vive.

Fazendo alusão a uma fala de um adolescente acompanhado pela LAC, tão significativa quanto a que motivou o título deste trabalho, que dizia: “Tia, o trabalho que vocês fazem é bom...mas, aqui com vocês eu só passo alguns minutos ou horas uma vez na semana. E o que eu faço no resto do tempo? A minha vida lá fora ainda é a mesma...”. Ouvi essa frase há cerca de dois anos. Este adolescente de 15 anos, queria retornar à escola, não para ocupar o tempo, mas porque percebeu que havia um sentido em permanecer nela, apresentando inclusive uma perspectiva de futuro com a educação formal que teria acesso na escola, porém, ela não o aceitava de volta. Visitei a escola, conversei com a representante do núcleo gestor e ela me pediu garantias de que o referido adolescente não entraria na escola com drogas ou armas. Quais garantias de acompanhamento para aquele adolescente eu poderia oferecer à escola? (garantir à escola e não ao adolescente). Ao recordar deste fato e de outros, nestas últimas linhas do presente estudo não pretendo, como antes já disse, encontrar culpados desta realidade de permanência fora da escola, mas, ao identificar os fatores claramente relevantes, buscar formas de agir para uma possível mudança da atual situação.

Ao pensar neste modelo educativo que pouco atrai, que nada acolhe e muito menos garante um direito que lhe é inerente é impossível não deixar-se tomar por algumas indagações: a escola existe para quê, se não acolher o educando e permitir-lhe construir/dividir o conhecimento de si e de sua realidade? Como pode este espaço educativo negar a educação a alguém por sua conduta? Onde está a educação para todos?

E nesse inflamado desabafo recorro à leveza de um brilhante texto de Ruth Rocha cujas palavras não me deixam escapar as lembranças da educação que eu recebi,

mas, que hoje repenso, critico e recrio, para dar mais clareza à reflexão que aqui pretendo encerrar, para continuar pesquisando mais adiante.

Quando a escola é de vidro  
Ruth Rocha

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chagava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.  
É, no vidro!  
Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!  
O vidro dependia da classe em que a gente estudava.  
Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.  
Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.  
E assim, os vidros iam crescendo á medida em que você ia passando de ano.  
Se não passasse de ano era um horror.  
Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.  
Coubesse ou nãooubesse.  
Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.  
E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.  
Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.  
Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, ás vezes até batiam no professor.  
Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais.  
A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...  
As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos.  
Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabia nos vidros, se respiravam direito...  
A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.  
Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.  
As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. e na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinha jeito nenhum para Educação Física.  
Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa.  
E alguns meninos também.  
Estes eram os mais tristes de todos.  
Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada á toa, uma tristeza!  
Se agente reclamava?  
Alguns reclamavam.  
E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida.  
Uma professora, que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até pra dormir, por isso que ela tinha boa postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer a vontade.

Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

Tinha menino que tinha até de sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros.

Mas uma vez, veio para minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre.

Aí não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo...

Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

E os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mal exemplo pra nós...

E nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até mesmo que gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

- Se o Firuli pode por que é que nós não podemos?

Mas Dona Demência não era sopa.

Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola.

Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:

- Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar os meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros.

Mas nós estávamos loucos para sair também, e pra cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro - já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais dona Demência já estava na janela gritando - SOCORRO! VÂNDALOS! BÀRBAROS! (pra ela bárbaro era xingação).

Chamem o Bombeiro, o exército da Salvação, a Polícia Feminina...

Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo.

E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte.

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria tudo de novo.

Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

- Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

- Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...

Até quando insistiremos na compulsão de modelar, encaixar, padronizar?

Uma escola experimental seria a saída? Uma escola que aceite o desafio ou o trabalho que terá com um adolescente que não sabe, ou não quer entrar no vidro? A escola no modelo que conhecemos através das narrativas desta pesquisa e que fomos educados, está preparada para este papel de agente de direitos, de acolhedora e promotora de uma educação para todos? Por que, ao invés, de pensar uma escola experimental para os “desajustados” não experimentamos construir passo a passo uma escola que eduque em valores e para os direitos humanos? Seria edificar coletivamente, estudantes, professores, gestores, pais e comunidade, uma escola que discute a vida concreta, que escute os jovens e possibilite formas de expressão dos sentimentos, das angústias e da dúvida. Uma escola que promovesse o sentido da vida. Uma escola comprometida com a alegria e com o desenvolvimento de projetos vitais, conforme propõe William Damon (2009, p.43):

Um projeto vital é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana. Desejos de curto prazo vêm e vão. Um jovem pode desejar uma boa nota em uma prova, uma namorada [...] Todos estes são desejos;

refletem objetivos imediatos que podem ou não ter significado em longo prazo. Um projeto vital, ao contrário, é um fim em si mesmo. Uma pessoa, ao longo dos anos, pode mudar de projetos vitais, ou adquirir novos; mas eles costumam durar pelo menos o bastante para que um compromisso sério seja criado e algum progresso na direção desse objetivo seja conquistado. Um propósito pode organizar uma vida inteira, concedendo-lhe não apenas significado, como também inspiração e motivação para o aprendizado contínuo e realização.

Como esperava, conclui o estudo monográfico com mais perguntas e mais respostas a perseguir. Mas, uma reflexão e uma consideração são indispensáveis para estas últimas linhas, palavras de esperança e de inquietude para cada educador e educadora que cada um de nós é. Paulo Freire foi e é um educador nato, e assim sendo ao trazer em suas obras pensamentos marcados pela esperança de uma mudança possível e necessária da realidade de opressão e de conformismo em que vivemos, nos revela atitudes indispensáveis ao educador em sua prática de ensinar. Aqui as palavras que trago de Freire não se direcionam só para os professores, mas, para todos nós, sociedade que insistimos em reviver no passado de negação de direitos de crianças e adolescentes e que pouco ou quase nada tem feito para que a situação se modifique. Freire (1996, p.76) nos fala que

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

“A denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho” são as palavras que deixo como propósito deste trabalho. A esperança de que a mudança necessária virá e que de alguma forma as reflexões e



análises feitas por mim neste estudo poderão contribuir, além de minhas próprias ações, são o meu real objetivo a ser alcançado.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BIDF, 2002.

AMPARO, Deise Matos do; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte; BRASIL, Katia Tarouquella R., MARTY, François (Org.). **Adolescência e violência**: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico. Brasília, Liber Livro Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Disponível em : [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_. **SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Brasília, DF. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CNBB- PASTORAL DO MENOR. **Cartilha metodológica**. VI Assembléia Nacional da Pastoral do Menor, Minas Gerais, 2008.

\_\_\_\_\_. **Liberdade assistida, um projeto em construção**: sistematização da experiência do programa medida socioeducativa de liberdade assistida executado pela Pastoral do Menor - 2002 a 2007. Minas Gerais: O lutador, 2010.

\_\_\_\_\_. **Princípios, diretrizes e organização**. Minas Gerais, 2005.

\_\_\_\_\_. **Princípios, diretrizes e organização**. Minas Gerais, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político da Pastoral do Menor**. III Assembléia Nacional da Pastoral do Menor, Minas Gerais, 1999.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DENZIM, N.K.; LINCOLN, I.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DONZELOT, Jacques. **As transformações da intervenção social face à exclusão** In Ser Social, nº 3, julho-dezembro, UNB, Brasília, p. 177-192.

FONACRIAD; SARAIVA, João Batista da Costa; JUNIOR, Rolf Koerner; VOLPI, Mário (Org.). **Adolescentes privados de liberdade: A Normativa Nacional e Internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 49ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KUHLMAN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAIA, Christianny Diógenes; ANDRADE, Denise Almeida de (Org.). **Direitos Humanos in legis: a criança e o adolescente como sujeito do direito.** Fortaleza: Faculdade Christus, 2010. (Coleção Cadernos EDH, v. 3)

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil.** São Paulo, Editora Hucitec, 1991.

MENDEZ, Emílio Garcia. **Adolescentes e responsabilidade penal: um debate latino-americano.** Relatório do 18º Congresso da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude. Gramado: ABMP, 1999.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** 2.ed. Lisboa: INCM, 2003.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás, Ministério da Cultura, USU, Editora Universitária, AMAIS, 1997.

ROCHA, Ruth. **(Este) admirável mundo louco.** São Paulo: Salamandra, 2003.

SARAIVA, João Batista da Costa. **Medidas Socioeducativas e o adolescente autor de ato infracional.** In Revista Jus Vigilantibus, 23 de março de 2009. Extraído do site [www.jusvi.com/artigos/38831/2](http://www.jusvi.com/artigos/38831/2) de 02 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Desconstruindo o mito da impunidade: Um ensaiode Direito (penal) juvenil.** Brasília, DF: Ed. do autor, 2002.

TEJADAS, Silvia da Silva. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

VASCONCELOS, Maria de Fátima (Org.). **Diversidade cultural e desigualdade**: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos**: A privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – PROPOSTA DO CÍRCULO DE CULTURA COM OS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA DA PASTORAL DO MENOR – BOM JARDIM

1º MOMENTO: ACOLHIDA DOS ADOLESCENTES (5 min.)

2º MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO PARA O MOMENTO DO CÍRCULO DE CULTURA. (10 min.)

Esclarecendo a importância da participação, porém, deixando-os a vontade para participarem ou não.

3º MOMENTO: VÍDEO E DISCUSSÃO EM REDOR DAS PERGUNTAS NORTEADORAS. (30 min.)

VÍDEO: Estudo errado – Gabriel, O pensador.

Extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=l540Ho2qSAk>

### PERGUNTAS-NORTEADORAS

Há quanto tempo você está fora da escola?

Você já (foi reprovado) repetiu de ano?

O que é escola pra você?

Para quê ela serve?

Qual a primeira coisa que lhe vêm em mente quando você fala sobre a escola?

Quais lembranças boas você tem da escola?

Quais lembranças ruins você tem da escola?

Algum professor marcou sua vida escolar?

Algum aprendizado marcou sua vida escolar?

Vivências e histórias da escola (...)

O que você considera que lhe afasta da escola? (Pq você está fora da escola?)

O que lhe faria voltar?

Você acha que o LAC pode contribuir para seu retorno à escola? De que forma?

O que você acha que a equipe do LAC pode/deve fazer para contribuir para o seu retorno à escola?

4º MOMENTO: PRODUÇÃO DE CARTAZ (15 min.)

Produção de cartaz com as expressões dos significados atribuídos por eles à escola.

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA JUNTO AOS  
PROFISSIONAIS DA EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE LIBERDADE  
ASSISTIDA COMUNITÁRIA DA PASTORAL DO MENOR

- De que forma você avalia a atuação da equipe de Pedagogia do LAC na (re) inserção dos adolescentes, em cumprimento de medida, na escola?
- Quais fatores você considera mais significativos ou determinantes para a baixa inserção escolar dos adolescentes?
- Qual fator você elenca como “chave” para tornar a ação da Pastoral do Menor-LAC, mais eficaz nesse sentido?
- Até que ponto o LAC atua neste processo de (re)inserção escolar dos adolescentes?
- Você acredita no trabalho que o LAC desenvolve, e no seu enquanto profissional?