



**Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Serviço Social
Trabalho de Conclusão de Curso**

O papel da escolarização no processo de ressocialização dos alunos em medida socioeducativa.

**Autor: Wagner Elias Pinheiro dos Santos
Orientadora: Prof.^a Priscilla Maia de Andrade**

Brasília - DF

2019

WAGNER ELIAS PINHEIRO DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social como requisito parcial para obtenção de título de bacharel em Serviço Social pela Universidade de Brasília- UNB.

Orientadora: Prof.^a Priscilla Maia de Andrade

Brasília-DF, 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL – SER
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

WAGNER ELIAS PINHEIRO DOS SANTOS

O papel da escolarização no processo de ressocialização dos alunos em medida socioeducativa.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Ma. Priscilla Maia de Andrade

Orientadora

Departamento de Serviço Social - SER – UnB

Prof.^a Ma. Patrícia Cristina P. de Almeida

Departamento de Serviço Social - SER – UnB

Prof.^a Ma. Isabela Ramos Ribeiro

Departamento de Serviço Social - SER – UnB

Dedico este trabalho a minha família, todos e todas que lutaram diariamente para que hoje eu conseguisse chegar até aqui. Dedico a todos os adolescentes e jovens que são vítimas da miséria causada pela desigualdade social, aos que lutaram e lutam por uma sociedade igualitária, livre e melhor. Por fim, dedico a todos que se foram sem poder viver em um mundo onde a justiça social, o amor, o afeto, o autoconhecimento e a felicidade sejam direito de todos e não apenas de alguns.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao povo negro que mesmo sofrendo historicamente com o genocídio consegue fazer com que o culto aos orixás resista e continue existindo até hoje, pois graças a eles sei que não estou sozinho, tenho encontrado a minha força e buscado levar a vida mais a sério. Salve os exus, pombas-gira, boiadeiros, caboclos, marinheiros, eres e todos que me acompanham e me ajudam na minha caminhada.

Preciso agradecer o meu pai e a minha mãe que sempre apoiaram os meus estudos mesmo quando resolvi mudar de curso permaneceram ao meu lado. Ambos buscaram me dar as oportunidades que não tiveram, trabalhando de domingo a domingo. Só tenho a agradecer pelo trabalho, amor e atenção que todos esses anos foram dados voltados para a minha vida, facilitando o meu caminho, com certeza abrem mão de muita coisa por mim.

Agradeço aos meus avôs e minha avós, apenas uma ainda cumpre a sua missão ainda nessa vida. A história de vocês me inspira a lutar, pois imagino o quanto sofreram tendo que vir do Nordeste para outra cidade em busca de melhor qualidade de vida para vocês e os meus tios e tias. Mesmo com tantos filhos nunca deixaram faltar amor para os netos e netas.

Não posso deixar de agradecer a Natália, minha melhor amiga. Foi graças as nossas conversas que percebi que deveria mudar de curso e fazer Serviço Social, hoje tenho certeza que acertei na escolha. Obrigado por me incentivar a ir fazer o vestibular mesmo eu não acreditando que conseguiria entrar na UnB, por me ligar avisando que havia conseguido ser aprovado, pelas conversas, risada, brigas e visão de mundo que mudaram a minha vida e com certeza tem muita coisa sua e nossa neste trabalho. Sou outro homem após ter te conhecido.

Agradeço a minha professora do ensino fundamental, hoje, infelizmente, não lembro o nome dela, mas jamais vou esquecer do gesto de ter acreditado em mim enquanto aluno capaz, quando todos me tratavam com “aluno problemático”, um pouco da esperança que tenho na educação vem ao saber que existem profissionais como você.

Agradeço aos meus amigos do curso de psicologia: Bia, Jane, Lilian, Joselito, Marcos, Paula, Sarah, Carol, Ana Luiza e todos os outros por sempre me apoiarem e ajudarem a enfrentar a fase inicial em uma graduação, cheguei totalmente perdido e com a ajuda de vocês foi muito mais fácil passar pelas dificuldades acadêmicas e obrigado pelos conselhos pra vida.

Obrigado as melhores professoras da graduação em Serviço Social: Andréia, Lucélia, Marininha, Anita, e Priscila por serem mega humanas com os alunos e alunas, buscarem trazer formas diferenciadas para proporcionar uma melhor aprendizagem de nós estudantes. Aproveito para incluir a professora Isabela, não pude a conhecer em sala de aula, mas durante

o período que me orientou foi mega dedicada e atenta as minhas demandas e por aceitar a compor a banca. Em especial destaco a minha orientadora, Priscila pela paciência, sabedoria e dedicação, fazendo tudo o que foi possível para que eu conseguisse apresentar este trabalho. Também agradeço a Patrícia pelo trabalho dedicado às crianças e adolescentes.

Agradeço a Sulamita que me supervisionou durante o estágio na UAMA em Ceilândia. Parabéns por ser uma grande profissional e respeitar o nosso projeto ético político, pude aprender bastante com suas análises, relatórios e observando a sua atuação. Mesmo após o estágio pela ajuda ao enviar matérias que pudessem contribuir para este trabalho.

Aos companheiros e companheiras do PSOL, MTST, MST, movimento estudantil, indígenas entre outros movimentos que participei de alguma forma. Agradeço por contribuírem para a minha formação enquanto pessoa e militante. Em especial a família Veron, Guarani e Kaiowá. As companheiras Zezé, Eduarda, Ulianne, ao companheiro Betinho e o Eduardo pelos ensinamentos e acolhimento no MTST. Ao companheiro Flávio, talvez ele nem saiba o quanto me ensina e foi importante para a minha militância pelo direito a alimentação. A companheira Valdelice, Toni, Dona Júlia e toda as famílias indígenas que me acolheram e compartilharam um pouco de sua luta e história. Ao companheiro Chico por sempre se lembrar de mim e nunca deixar eu me afastar da luta. Por fim, ao meu primo Marivaldo e a Carminha é sempre bom saber que tenho familiares nas trincheiras da luta. Ao Pedro Peixão, pelas conversas sobre política e coisas da vida nos intervalos de estudo e pelo apoio.

Agradeço a Denyse, amiga, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, a gente some, mas nos momentos difíceis ela sempre aparece para me dar força e me mostrar as armadilhas da minha mente. Admiro muito a sua inteligência e afeto.

Agradeço a Paula que sempre se mostrou preocupada e a disposição para me ajudar com o TCC.

Não posso esquecer de agradecer ao meu irmão que o admiro cada vez mais pela sua análise crítica e interesse pela política. Sempre debate comigo e me mantém atualizado sobre o que está rolando na política. Voa o próximo a formar é você, acredito que será um grande profissional.

Aos meus amigos Kaiki, Fellipe, Lillian, Matheus, Hudson, Carlinha e Cris agradeço por nunca esquecerem de mim, por estarem sempre próximos e disponíveis quando preciso. Amo muito vocês!

Agradeço aos meus mestres Gomantos, Vilarinho, Abder e Clarissa, por me mostrarem um pouco do caminho do autoconhecimento e de como eu posso encontrar a arte em mim, com certeza me tonei outra pessoa após conhecer vocês.

Agradeço ao Argus pelas conversas e dias de estudos nas ocas da católica, por ser meu companheiro quando estávamos no CA de Psicologia. Sinto muita falta das nossas conversas e de suas análises críticas.

Gratidão a Lídia companheira de estudos, sempre me incentivando, apoiando, chamando para estudar, passando bibliografia, ouvindo os meus desabafos, sendo amiga e parceira no futebol, esse trabalho seria muito mais difícil sem você.

Agradeço a Kathleen, seus corres me inspiram, o seu apoio, carinho e amizade foram fundamentais para que este trabalho fosse finalizado. Continue sendo essa pessoa incrível, você vai muito longe e me incentiva muito.

As companheiras e companheiros de graduação e gestão Asè, só tenho a agradecer. Ao Léo Dias por me indicar a Priscila como orientadora, pelas dicas de estudo e organização. A Aline por sempre estar comigo, me acompanhou e fortaleceu durante um dos momentos mais difíceis da minha vida. A Mel sempre preocupada e disponível para me ajudar com o TCC e com a vida, companheira de visita a casas de cura e que mal sabe ela que também proporciona essa cura. A Andréia, Obirin, Débora, Gabi e Laryça pelas conversas, debates e pelo afeto.

Agradeço ao Biel, Lana e Gi por sempre estarmos juntos durante a graduação, pelas trocas realizadas durante os estágios no socioeducativo, por estarem comigo e me fortalecerem no processo da graduação, são amizades incríveis e para o resto da vida. Amo ter vocês ao meu lado, são com certeza os maiores presentes da graduação.

Enfim, agradeço ao Faleiros e a Iamamoto pelo que fazem pela profissão e pela luta que travaram, inclusive sofreram a dor da tortura.

Obrigado a todos os anti-heróis que tomaram e que seguem, o mundo seria muito pior se vocês tivessem desistido. Em especial ao Mestra Moa, Marielle Franco e Marco Veron, serão sempre imortais.

Obrigado a todos e todas que posso ter esquecido de citar nominalmente, tenho um carinho imenso por todas as pessoas que de alguma forma transformaram a minha vida para melhor. Este trabalho é fruto dessas relações, um processo individual lotado de coletividade.

RESUMO

Historicamente as normativas voltadas para as crianças e adolescentes buscavam individualizar, culpabilizar e punir adolescentes, jovens e até crianças que cometessem crimes, com um forte predomínio da criminalização da pobreza. Com o fim da ditadura militar e com a redemocratização do país, as normatizações avançaram no entendimento de que outros fatores eram determinantes do ato infracional infanto-juvenil, como por exemplo, a desigual distribuição de renda e a ausência de políticas e serviços de proteção a esse público. O Estatuto da Criança e do Adolescente, nesse contexto, foi um grande avanço, ao reconhecer tais segmentos populacionais como sujeitos de direitos, devendo serem respeitados pela sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Tal norma ainda compreende o fundamental papel da escola para possibilitar a “ressocialização” dos adolescentes e jovens que cometeram algum ato infracional. Nesse sentido, o presente trabalho busca investigar se o processo de escolarização tem servido como elemento impulsionador ao processo de ressocialização. Trata-se de pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento metodológico a análise documental, tendo com o objetivo geral analisar o papel das escolas do Distrito Federal no processo de “ressocialização” dos adolescentes, a partir do estabelecido pelas normatizações sobre educação e medidas socioeducativas em meio aberto.

Palavras-chave: Medida Socioeducativa; Educação; Ressocialização; Escolarização.

ABSTRACT

Historically, the laws that included rules for children and adolescents sought to individualize, blame and punish adolescents, young people and even children who committed crimes, all based on a strong predominance of the criminalization of poverty. With the end of the military dictatorship and the new democratization of the country, the legislation advanced in the understanding that other factors were determinant of the juvenile offense, such as the unequal distribution of income and the absence of policies and services to protect this audience. The Statute of the Child and Adolescent, in this context, was a great advance, because it recognized such population segments as subjects of rights, that should be respected for their peculiar condition as developing people. This norm still includes the fundamental role of the school to enable the “resocialization” of adolescents and young people who committed an infraction. In this sense, the present work seeks to investigate whether the schooling process has been serving as a driving force for the resocialization process. This is a qualitative research, which adopted as a methodological procedure the documentary analysis, with the general objective of analyzing the role of the schools of the Federal District in the process of “resocialization” of adolescents, based on the norms and legislation established on education and open social education measures in schools.

Keywords: Social education measure. Education. Resocialization. Schooling.

LISTA DE SIGLAS

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CF – Constituição Federal

CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal

DEM – Partido Democratas

DF – Distrito Federal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GEAMA – Gerência de Atendimento em Meio Aberto

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LA – Liberdade Assistida

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

MDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro

MPU – Ministério Público da União

PDASE – Plano Decenal De Atendimento Socioeducativo

PDE – Plano Distrital de Educação

PEC – Projeto de Emenda à Constituição

PFL – Partido da Frente Liberal

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP Meio Aberto – Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal do Meio Aberto

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

ONU – Organização das Nações Unidas

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

RA – Regiões Administrativas

SEAT – Seção de Assessoramento Técnico

SECRIANÇA - Secretaria de Políticas para Crianças e Adolescentes

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SSP – Secretaria de Estado de Segurança Pública

STJ – Superior Tribunal de Justiça

UAI – Unidade de Atendimento Inicial

UI – Unidade de Internação

UIP – Unidade de Internação Provisória

UNISS – Unidade de Internação de Saída Sistemática

VEMSE – Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1 – Medidas Socioeducativas: quais as finalidades e para quem?	15
1.1 Do adolescente em situação irregular ao adolescente em conflito com a lei.....	15
1.2 ECA e SINASE: os avanços das legislações e a sua materialidade no sistema socioeducativo 18	
1.3 Sistema Socioeducativo do Distrito Federal	23
Capítulo 2 – A Interrelação entre o Sistema Socioeducativo e o Sistema Escolar no Distrito Federal	27
2.1 Organização da educação brasileira: do contexto geral ao Distrito Federal	27
2.2 Projeto Político Pedagógico do Meio Aberto (PPP Meio Aberto) e o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE)	34
2.3 O papel das escolas com os alunos que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto no Distrito Federal.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu após a experiência de estágio na Unidade de Atendimento em Meio Aberto de Ceilândia (UAMA), atual Gerência de Atendimento em Meio Aberto (GEAMA), durante a disciplina obrigatória Estágio em Serviço Social, chamou atenção a ausência de relações mais concretas entre a UAMA e as escolas dos adolescentes e jovens, sendo este um dos principais espaços para a prevenção de atos infracionais e “ressocialização” dos alunos. Quando essa relação existia era através de documentos enviados pelas escolas, geralmente onde se ausentavam de qualquer reponsabilidade com aquele estudante e destacavam apenas aspectos negativos do “estudante”, sem apresentar qualquer alternativa para contribuir para “ressocializá-lo”, jogando toda a responsabilidade apenas para a unidade de atendimento socioeducativo.

O modo de produção capitalista ataca cada vez mais os direitos conquistados pela classe trabalhadora, avançado através da política neoliberal, reduzindo o Estado de direitos e tornando tudo mercadoria. Além disso, há um forte crescimento do conservadorismo: a sociedade clama por redução da idade penal, intensificando a lógica punitivista como solução para a questão social, influenciadas pelo discurso hegemônico midiático e simplista, sem espaço a opiniões contrárias ao punitivismo como forma de lidar com o crescimento da criminalidade, aumentando o discurso do ódio e a punição como solução.

Criam-se respostas fáceis e o discurso da criminalização ganha mais força para resolver problemas complexos e estruturais, atingindo principalmente a população mais vulnerável, que é a negra e pobre. Velando problemas sistêmicos, individualizando e reduzindo-o a desvio moral. O discurso conservador e a adoção de diretrizes neoliberais, coloca a sociedade no risco da repetição de lógicas do passado que nunca deram resolutividade aos problemas sociais. Soma-se a isso o sucateamento planejado, das políticas públicas, o que faz avançar a implementação de um sistema penal punitivista, marcado, por exemplo, pelo aumento da rigidez nas penas e nas medidas socioeducativas, fazendo com que esse caráter se perca. Tenta-se resolver a pauperização criminalizando e usando instituições de privação de liberdade como “política social”, ao mesmo tempo em que usam as escolas como forma de impor valores (conservador/pedagogia não questionadora...) e por isso que atende interesses do modo de produção capitalista.

Diante desse contexto, o presente trabalho busca investigar se o processo de escolarização tem servido como elemento impulsionador ao processo de ressocialização. O trabalho será orientado pela seguinte questão de pesquisa: a escolarização tem servido como

elemento impulsionador ao processo de “ressocialização”? Trata-se de pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento metodológico a análise documental, com o objetivo geral analisar o papel das escolas do Distrito Federal no processo de “ressocialização” dos adolescentes, a partir do estabelecido pelas normatizações sobre educação e medidas socioeducativas em meio aberto. De modo a alcançar tal objetivo geral, elencou-se como objetivos específicos: a) compreender o histórico, arcabouço teórico e legal das políticas direcionadas aos adolescentes que cometeram ato infracional no Brasil, em especial sua configuração no DF; e b) apreender como o sistema escolar tem se organizado e interagido com o sistema socioeducativo, para o atendimento dos alunos que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto no Distrito Federal.

Foram objeto de análise as seguintes legislações e normas: a) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); b) Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); d) Plano Distrital de Educação (PDE); e) Projeto Político Pedagógico do Meio Aberto (PPP Meio Aberto) e f) Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE). Reconhece-se que tais documentos são construídos através de disputas políticas, onde projetos distintos se confrontam, por essa razão, buscou-se compreender o contexto histórico de cada uma delas, a fim de entender aspectos políticos e econômicos que influenciaram na composição dessas legislações.

Assim, para o campo socioeducativo é preciso ter a perspectiva de construção de um sistema de que tem como estrutura o cumprimento dos direitos humanos e da cidadania (VOLPI, 2002). Para compreender o sistema atual aprofundou-se nas análises de Rizzini a respeito de como o Estado tratou ao longo da história as crianças até chegar à compreensão da socioeducação. Foi feito o mesmo a respeito da educação pública, através, principalmente, das análises do Demerval Saviani. A fim de compreender qual a importância das escolas para a “ressocialização” dos alunos que cumprem medida em meio aberto no Distrito Federal.

Para compreender a correlação de forças e fazer a mediação como forma de por meio da escola possibilitar a emancipação política dos alunos, utilizou-se as análises de Gramsci, a respeito da hegemonia exercida nas escolas para favorecer os valores do modo de produção capitalista e de como a escola pode proporcionar a apropriação de si por seus alunos como forma “contra-hegemônica” ao modelo posto.

Capítulo 1 – Medidas Socioeducativas: quais as finalidades e para quem?

A infância e a juventude ao longo da história passaram por várias compreensões, nem sempre tiveram sequer distinção entre adultos e reflexo disso são as legislações que expressavam a forma que a sociedade deveria trata-los. Inicialmente tratava-se a pobreza como caso de institucionalização desses sujeitos e buscava a culpabilização das famílias e dos indivíduos pelas suas vulnerabilidades sociais. Ao longo dos anos essa visão foi perdendo força e legislações que garantem proteção e direitos à infância e juventude foram ganhando espaço no campo político, destacando o papel que toda a sociedade deve ter, mas ainda enfrentando desafios para superar as visões retrógradas.

Este capítulo traz o histórico das legislações relacionadas a crianças e adolescentes no Brasil, desde o primeiro Código do Menor, caráter menorista, até os avanços da compreensão de infância e juventude trazidas inicialmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, caráter socioeducativo. E a sua influência sobre outros importantes documentos até chegarmos à implementação e legislações das medidas socioeducativas no Distrito Federal.

1.1 Do adolescente em situação irregular ao adolescente em conflito com a lei

Durante o período colonial, de acordo com Rizzini (2009), eram seguidas as regras de acordo com Portugal, onde crianças eram educadas, disciplinadas e catequizadas com base nas crenças católicas, podendo ser imposta o uso da força. Dessa forma as famílias no Brasil a seguiram a mesma doutrina. Quanto as crianças negras, filhas de escravizadas, não eram consideradas lucrativas, pois morriam facilmente por doenças, todavia, poderiam trabalhar, mesmo após a Lei do Ventre Livre¹. Em 1521 a responsabilidade pelas crianças em “situação de rua” ou em vulnerabilidade social era das Câmaras Municipais, através da Santa Casa de Misericórdia (RIZZINI, 2009).

Era comum, também, as crianças serem abandonadas em portas de casa ou igrejas, seja por serem filhos concebidos fora do casamento ou por falta de condições financeiras de sustentar a criança, com isso, foi implementada a Roda dos Expostos², Outro traço também

¹ Lei do Ventre Livre ou Lei do Rio Branco, sancionada em 28 de setembro de 1871, libertava filhos e filhas de negras escravizadas. As crianças poderiam ficar com seus senhores até os 21 anos para pagar os gastos que os seus senhores tiveram, ou poderiam ser entregues ao Estado mediante indenização e o governo lhe daria um destino, de acordo com o art. 1^a - §1 da lei, “terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos [...] o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.”

² a primeira em 1726, no estado da Bahia, tais rodas ficavam em igrejas onde a criança era colocada pelo lado de fora na roda e a pessoa que a entregava a girava, fazendo com que a criança fosse para a parte de dentro da

importante é a presença de instituições filantrópicas no atendimento dessas demandas e a vinculação do público com o privado.

A partir das primeiras tentativas do Estado em organizar a assistência à infância, na década de 1920, houve um estreitamento da relação entre os setores público e privado. O modelo de assistência daí originado persistiu ao longo do tempo. Contudo, a trajetória dessa relação é repleta de “estórias mal contadas” de abusos, corrupção e clientelismo. Recursos foram distribuídos sem fiscalização rigorosa, obedecendo a critérios escusos, determinados por poderes políticos; verbas foram desviadas através de obras sociais fantasmas, nunca chegando a beneficiar as crianças (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 26).

Um das formas de atendimento a esse público foi os asilos de órfãos, seja para adolescentes e crianças abandonadas ou pobres, com intuito de protegê-las ou afastá-las do convívio social. Em seu regulamento a proteção e recuperação ocorreria através da educação para o trabalho e formação moral. Menores dos asilos também eram colocados para trabalhar em fábricas, pelo mesmo período que os adultos. Com os asilos cria-se uma cultura de institucionalização no país de “assistência ao menor” (RIZZINI, 2009). Outras instituições que surgiram, lideradas por médicos, são as instituições com característica filantrópicas e higienistas, chamadas de Casas dos Expostos, no séc. XIX, tendo o foco a ordem. Dentro dessa perspectiva, em 1901 surgiu o primeiro instituto voltado a assistência e proteção da saúde da infância.

O recolhimento de crianças às instituições de reclusão foi o principal instrumento de assistência à infância no país. Após a segunda metade do século XX, o modelo de internato cai em desuso para os filhos dos ricos, a ponto de praticamente ser inexistente no Brasil há vários anos. Essa modalidade de educação, na qual o indivíduo é gerido no tempo e no espaço pelas normas institucionais, sob relações de poder totalmente desiguais, é mantida para os pobres até a atualidade. A reclusão, na sua modalidade mais perversa e autoritária, continua vigente até hoje para as categorias consideradas ameaçadoras à sociedade, como os autores de infrações penais. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 22).

Na medida em que os procedimentos mudavam o nome das instituições também se alteravam, de asilos para reformatórios, casas de correção, entre outros. Juristas buscavam a construção da justiça menos punitivista, para a busca de uma abordagem mais humanizada, entre o séc. XIX e XX, isso no âmbito das discussões jurídicas e em algumas legislações.

A colonização e internalização de se perceber como não “civilizados”, muitas vezes de modo velado, formou um processo de trazer de fora legislações de outros continentes para implementar no Brasil (OLIVEIRA, 2010). A concepção e legislação a respeito da infância

igreja, assim freiras pegavam as crianças abandonadas e cuidavam delas, essas rodas foram abolidas em 1927, mas há registro de funcionamento até 1948, (RIZZINI, 2009).

são exemplos disso - sempre buscou-se institucionalizar crianças e adolescentes das classes mais pauperizadas, desde indígenas a negros escravizados para impor o modelo de sociedade de interesse da classe dominante. Já no séc. XIX, nas políticas voltadas a infância, através de referências eurocêntricas, as crianças deixavam de ocupar um lugar secundário e passavam a serem vistas como o futuro da nação, podendo ser educada para ser um “homem de bem” ou um ser “degenerado” (RIZZINI, 2008).

Esse pensamento influenciou as legislações voltadas para as crianças e adolescente. As legislações são fruto da sociedade e carregam em seu texto disputas e as contradições de sua época, interesses mais hegemônicos e, não necessariamente, avanços contínuos - as legislações podem carregar retrocessos, uma lei mais atual não significa que superou totalmente ou integralmente a anterior e a antiga pode não representar um avanço para os tempos de hoje, mas pode ter tido avanços para o tempo em que foi elaborada e esteve em vigor.

A primeira legislação brasileira imputando pena e “proteção” ao infanto-juvenil foi o Código de Menores de 1927³, conhecido como uma doutrina salvacionista, que a criança a ser tutelada pelo Estado seria o "menor em situação irregular". Ele foi assinado pelo presidente Washington Luiz. Até então crianças de até 9 anos eram julgadas como adultos, com base no Código Penal de 1890⁴. Em 1922, houve alteração no Código Penal, aumentando de nove anos para catorze anos de idade penal.

No Código de 1927 ou "Código Mello Mattos", estabelecia que menores entre 14 e 18 anos incompletos, se tornariam imputáveis caso cometessem crimes ou contravenção penal. Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o primeiro órgão federal, vinculado ao Ministério da Justiça, com objetivo de corrigir e punir menores, de acordo com o normatizado pelo novo Código. Este buscava atingir a população pobre, a partir do entendimento de que “abandono” do “menor” incluía a falta de habitação, não ter condições financeira de sustento, desemprego, ter a conduta contrária a moral e os bons costumes, “mendigar” ou vagar pelas ruas. Nesses casos as crianças eram levadas mesmo contra vontade do pai, mãe ou responsáveis.

No ano de 1964 houve o golpe militar dando início a ditadura que durou 21 anos. Diante disso e da ineficácia do SAM, foram criadas a Fundação Nacional do Bem-estar do

3 (Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927).

4 De acordo com Daminielli (2016) o Código Penal autorizava a fundação de uma Colônia Correccional para o enclausuramento e correção pelo trabalho dos menores considerados vadios e vagabundos, também, encaminhava para prisões e já que a iniciativa privada não dispunha de alternativas para o seu atendimento, (RIZZINI, 2009).

Menor (FUNABEM) e Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM), tendo como principais missões evitar que abandonados não se tornassem atraídos pelo comunismo e pela criminalidade. Foram características desse período, o alto índice de institucionalização e repressão dos menores, na lógica da segurança nacional (RIZZINI, 2009).

Em 1979, após décadas de debates, foi promulgado o Novo Código de Menores, regido pela Associação Brasileira de Juízes de Menores, sob a “doutrina da situação irregular” que já traz um caráter de proteção ao adolescente em risco de cometer algum crime ou contravenção – situação já percebida como algo fora da normalidade - uma visão de “patologia social”. Assim, traz em sua prática a criminalização da pobreza e com a ditadura civil militar, as instituições de internação ainda atuavam de forma arbitrária, autoritária, controladora e repressora.

Com o fortalecimento dos movimentos sociais, a queda da ditadura civil militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal (C.F.) em 1988, há avanço no reconhecimento dos direitos desse segmento populacional. De modo a regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes dispostos pela C.F de 88, bem como internalizando parâmetros protetivos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989 ratificada pelo Brasil, foi instituída a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com esta lei, as crianças e os adolescentes passam a ser consideradas sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento que devem ser protegidos integralmente e reponsabilidade do Poder Público, família, sociedade e comunidade.

O ECA foi muito importante para dar início a desconstrução da visão “menorista”, é uma legislação revolucionaria em relação ao que a sociedade brasileira compreendia a respeito de suas crianças e adolescentes, os compreendendo como sujeitos de direitos e em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Transformando várias legislações em seguida e formatos institucionais. O modelo ainda não é o ideal, mas muito foi conquistado desde o início de sua implementação.

1.2 ECA e SINASE: os avanços das legislações e a sua materialidade no sistema socioeducativo

O ECA busca pôr fim à criminalização da pobreza que era um marco nas legislações anteriores, compreendendo que a “situação irregular” não é do adolescente, mas sim das condições de vida que são destinadas a eles, ou seja, entra em vigor a lógica da “proteção

integral”, já que a compreensão não é mais de culpabilização do adolescente pela sua situação social, algo bem evidente no artigo 3º do ECA (p. 49, 2016):

Art. 3º A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. **Parágrafo único.** Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância).

Esse artigo já consegue mostrar a ruptura com as demais leis que antecederam o ECA, mostrando que a institucionalização de crianças e adolescentes deverá ser evitada, que as a classe, raça, “moral e bons costumes” não são motivos para institucionalizar a criança e ao adolescente, evidenciando a perspectiva da proteção. Em vários outros pontos da Lei essas características serão reforçadas, por exemplo, a família não pode perder a guarda da criança por falta de renda, como ocorria antes nas legislações “menoristas” - agora deve ser incluída em programas que propicie condições para sustento da criança ou adolescente.

É considerada criança pelo ECA, a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e adolescente de 12 anos até 18 anos de idade. As medidas socioeducativas previstas no Estatuto são aplicáveis até a idade de 21 anos, jovem adulto, caso o ato infracional tenha sido cometido quando o maior de idade ainda era adolescente. Devem ser considerados os direitos e deveres e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

A lei nº 8.069/90, no artigo 103, considera como “ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Quando comprovada a prática do ato infracional, cabe a autoridade competente aplicar uma das seguintes medidas socioeducativas de acordo com o artigo 112: advertência; obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), semiliberdade e internação. As medidas estão em ordem de severidade.

O ECA não estabelece relação direta entre o ato infracional cometido com a medida que o adolescente poderá cumprir, mas que deve o juiz levar em conta a capacidade do adolescente em cumprir a medida imposta, gravidade do ato cometido e o contexto pessoal do adolescente, subsidiada, também, pelo relatório social feito pela equipe técnica geralmente

composta por assistente social, psicólogo ou pedagogo. Quem toma as decisões finais é o juiz, a equipe apenas dá elementos e suporte para servir de base.

A medida socioeducativa de advertência é feita de forma verbal, sendo escrita em um termo que deverá ser assinado. Na obrigação de reparar o dano, os adolescentes devem compensar a perda da vítima a ressarcindo de algum modo. No regime da semiliberdade, os adolescentes devem permanecer por um período do dia em instituição com condições de implementar a medida, não tendo prazo de cumprimento mínimo determinado, devendo ser reavaliada em no máximo seis meses, não devendo ultrapassar três anos de cumprimento, tendo caráter restritivo de liberdade.

A internação é privativa de liberdade, deve ser aplicada a adolescentes que cometeram atos infracionais “mediante a grave ameaça ou violência a pessoa, no caso de reiteração de atos infracionais ou descumprimento de outras medidas, neste caso em específico não devendo ultrapassar três meses, também deve ser de no máximo três anos, em instituição própria para isso. Também é importante destacar que os adolescentes devem ter condições de executar as medidas impostas, podendo ser reavaliadas durante o cumprimento.

Na medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), devem ser prestados serviços em instituições de característica social e comunitário de forma gratuita ou programas comunitários e sociais, por oito horas semanais, por no máximo seis meses, devendo levar em consideração a capacidade dos adolescentes. A medida de Liberdade Assistida (LA) é a única que contém prazo mínimo, que é de seis meses, podendo a qualquer momento ser diminuída, prolongada ou revogada, a depender da avaliação do socioeducador escolhido para acompanhar o adolescente, onde os seus relatórios servirão para orientar e auxiliar o MP e do juiz.

Outro marco importante da doutrina de “proteção integral” às crianças e adolescentes é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que foi iniciado através da resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que se tornou a Lei 12.594 de 2012. O SINASE se destina “à inclusão do adolescente em conflito com a lei, correlacionando e demandando diferentes políticas públicas e sociais”. A Lei também envolve desde a apuração do ato infracional até a execução das medidas, indicando todos os procedimentos a serem adotados nas instituições, pelos agentes, seja especialista ou técnico, e a implementação das medidas socioeducativas.

Está expresso no SINASE (2016) que PSC:

[...] deve ser considerado como prestação de serviços de relevância comunitária pelo adolescente, buscando uma ação pedagógica que privilegie a descoberta de novas

potencialidades direcionando construtivamente o seu futuro. [...] liberdade assistida tem como objetivo estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente. Sua intenção e ação socioeducativa devem estar estruturadas com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é base da sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva. Dessa forma o programa deve ser catalizador da integração e inclusão social desse adolescente, (pp. 194-195).

Essas legislações representam avanços no campo da garantia de direitos e de compreensão do desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas temos uma dicotomia, pois na prática ainda não foram implementadas de forma integral, seja por falta de investimento orçamental, seja por ataques políticos ideológicos ou, ainda, por preconceito que acabam afetando a política e atravessando a “proteção integral” com o pensamento “menorista”.

Isso explica também porque desde a sua criação, o ECA é atacado. Três anos após a sua aprovação, foi criada a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 171/1993, propondo reduzir a idade penal para 16 anos de idade, como justificativa são usadas passagens bíblicas, nada de dados e estatística para demonstrar o motivo que a idade penal deve mudar. Sabe-se que nenhuma lei é passível de ser implementada nacionalmente em três anos, ainda mais tendo a complexidade que ECA tem, por envolver desde mudanças na estrutura física das instituições, mas também de cultura dos profissionais, familiares e adolescentes que cumprem medidas.

Outras medidas surgiram em contramão ao ECA, como forma de atacar o Estatuto, caso a redução da idade penal não seja aprovada (VOLPI, 2002). Uma delas foi a tentativa de reduzir a idade que permite o adolescente trabalhar⁵, através das PECs 18/11, 35/11 e 274/13, reduzindo de 16 anos, para 14 anos a idade mínima para o trabalho como aprendiz. Um dos argumentos usados em defesa das propostas é de que com o trabalho, o adolescente teria renda, ocuparia o tempo e não cometeria atos infracionais. Essa ideia, também, retrocede à lógica “menorista”, pois as crianças e adolescentes trabalhavam mais de 8 horas em fábricas e Colônias Correcionais. É voltar a culpar o adolescente pela situação social que ele vive e não o compreender como sujeito de direitos, cuja fase vivenciada deveria ser preenchida com experiências formativas de amplo espectro: escolarização, arte, esporte, cultura e lazer, por exemplo.

⁵ As crianças e adolescentes são vítimas do trabalho infantil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), lançada em 2017, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, mais de 1,8 milhão de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 17 anos, em sua maioria entre 14 e 17 anos de idade, estão trabalhando, majoritariamente, em situação ilegal, tendo a carga horária semanal, em média, 28,4 horas para maiores de 16 e 17 anos.

A alteração no tempo de internação dos adolescentes, presentes nos Projetos de Lei (PL) 7197/02, 219/2013 e 2233/15, também são medidas que alguns parlamentares defendem. Mais uma vez falham pela falta de dados e argumentação científica que mostre a relação de penas mais rígidas com a redução da violência. Exemplo disso é a Lei de Crimes Hediondos, os crimes assim denominados não reduziram, e além disso o relatório internacional Global Prison Trends⁶ de 2018, mostra que não há diminuição da violência quando as penas ficam mais severas.

Todas essas propostas de alterações do ECA, foram feitas sem base teórica e sem dados que justifiquem as mudanças na forma de “ressocialização”⁷ ou prevenção de atos infracionais. É importante destacar que os artigos do ECA atacados são os artigos que dispõem das medidas socioeducativas, quanto as protetivas há um certo consenso que devem melhorar as formas para efetivar a proteção. Lógica bastante contraditória e amparada na visão “menorista”, pois o ECA é embasado tanto no ponto protetivo e socioeducativo pela mesma definição do que são as crianças e os adolescentes. É a visão de que precisam ser protegidos, mas também são perigosos e precisamos proteger a sociedade desses adolescentes. Não vemos tanta mobilização para alterações estruturais, por exemplo, na parte que o Estatuto trata de adoção, educação, saúde entre outros.

A sociedade trata o fato dos adolescentes cometerem atos infracionais como algo que os faz “deixarem de ser adolescentes”, querendo que nesse ponto percam o direito de serem protegidos. O problema não é com a concepção de crianças e adolescentes expressa nas legislações, mas sim com o fato de ser um adolescente que cometeu algo ilegal, é um julgamento moral, preconceituoso, punitivista, racista e classista. Segundo Volpi (2002, p.9):

A segurança é entendida como a fórmula mágica de “proteger a sociedade (entenda-se, as pessoas e o seu patrimônio) da violência produzida por desajustados sociais que precisam ser afastados do convívio social, recuperados e reincluídos”. É difícil para o senso comum, juntar a ideia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado.

É a organização do sistema socioeducativo, criação e melhorias das políticas públicas voltadas as crianças, adolescente e jovens que podem fazer com que eles não acabem acessando os direitos ou “conhecendo” o Estado apenas por meio das medidas

⁶ Relatório lançado na Comissão das Nações Unidas sobre Prevenção ao Crime e Justiça Criminal, realizado pela Reforma Penal Internacional (PRI) em parceria com o Instituto de Justiça da Tailândia (TIJ), traz um panorama sobre os desenvolvimentos e desafios atuais na justiça criminal, políticas e práticas penitenciárias. Disponível em: https://cdn.penalreform.org/wpcontent/uploads/2018/04/PRI_Global-Prison-Trends-2018_EN_WEB.pdf.

⁷ O termo ressocialização não é um bom a ser usado, pois os sujeitos não deixam de ser parte da sociedade e depois se reinserem, são fruto das desigualdades e do punitivismo como forma de “resolver” questões sociais. Esse termo será usado por falta de outros para nomear o processo de inclusão da população pauperizada na agenda do Estado.

socioeducativas. É preciso compreender quais fenômenos sociais na construção histórica da sociedade contribuem para que pessoas cometam atos infracionais e a partir disso intervir com políticas como forma de transformar a realidade deles. Também é importante discutir classe, raça, gênero entre outros aspectos que vão formar o perfil de uma maioria que cumpre essas medidas, como será abordado mais a frente ao analisar a realidade do Distrito Federal (DF).

1.3 Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

A história do Distrito Federal não é diferente da história do Brasil, pois também é formada por desigualdades. Tida como cidade planejada, também foi planejada a exclusão de quem seria o cidadão brasileiro. Houve incentivo para que a população viesse trabalhar na construção da Capital Federal, por mais que já existissem algumas cidades próximas e outras já na capital, isso não supriria a necessidade de mão de obra, até pelo fato da maioria não ser tão próxima da capital e a construção ter sido planejada para ser feita em tempo recorde, a famosa frase desenvolvimentista do Juscelino, presidente na época, retrata muito bem isso, “cinquenta anos em cinco”. Muitas pessoas, principalmente do Nordeste vinham participar da construção da cidade – denominados candangos. Durante a construção houveram várias violências, trabalhavam muitas horas, muitos faleciam e corpos desapareceram.

Ao fim da construção da cidade queriam que os candangos retornassem para as suas cidades. Com isso começaram a surgir várias resistências, os trabalhadores foram ocupando áreas do centro da cidade e alguns permaneceram nas moradias de madeiras que seriam temporárias até que a cidade ficasse pronta. Vários programas foram criados pelo Estado para preservar o projeto inicial do Plano Piloto, como o PERGEB (Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília). Não só candangos ficaram aqui, pois não parava de chegar gente na nova cidade em busca de oportunidades de emprego, era também um período de êxodo rural, tudo isso favoreceu para o crescimento da cidade (FRANÇA; VIANA, 2010).

Assim foram surgindo as regiões administrativas (RA): no intuito de ir “limpando” o Plano Piloto e jogando a população pobre para as “cidades satélites”, política que colaborou para o surgimento cada vez mais e mais cidades ao redor da Capital, mesmo com muitos confrontos conseguiram “jogar” candangos e outros migrantes, em sua maioria nordestinos para as cidades mais distantes e criando novas, além de campanhas que serviram com a finalidade de afastá-los, como a Campanha de Erradicação das Invasões (CEI), que levavam a população alojada em barracos em Brasília para um local mais distante, formando a cidade

de Ceilândia⁸. Essa é atualmente maior região administrativa do DF e possui a maior favela do país que é o Sol Nascente. Essa também, é uma das cidades que possui o maior número de adolescentes cumprindo medida socioeducativa (CODEPLAN, 2013).

Em relação a população, de acordo com dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN)⁹, 58% da população do DF se autodeclara negra, 71,05% dessa população negra correspondem a baixa renda e moram em regiões administrativas mais pobres, tendo mais uma vez a população negra em maior número. Em relação a escolaridade a maioria da população negra não possui ensino fundamental completo. Também é minoria sem nível superior e moram nas cidades que por habitantes tem a menor renda. No DF os jovens chegam a 41% dos 314 mil desempregados, sendo 76,9% negros e 54% mulheres¹⁰. Esses dados são importantes, pois ao analisar mais à frente o perfil dos adolescentes, nota-se que são maioria negros que cumprem medidas socioeducativas.

A população negra historicamente esteve sobrerrepresentada nos processos de institucionalização no Brasil - assim, desde o “menorismo” até a proteção integral, a maioria dos adolescentes são negros, pois mesmo após o fim do regime escravocrata não houveram medidas por parte do Estado através de políticas radicais e eficientes de enfrentamento para alterar este cenário:

O fim da escravidão não foi apenas o fim de um regime de produção, mas um debate entre as elites de qual seria o lugar do negro no atual modelo de trabalho, por causa do racismo houve a tentativa de “embranquecer” a população. A cultura, a religião e outros costumes do povo negro foram criminalizados, a população negra era “desprezada e indesejada pelas autoridades políticas e econômicas”, (ORTEGAL, 2018, p. 47).

Ortegal (2018) ainda destaca que é importante desconstruir a mentalidade de que “somos todos iguais” dentro do socioeducativo, investir na formação dos profissionais, criando métodos de trabalhos que levem em consideração o debate racial, podendo potencializar o trabalho do socioeducador junto ao socioeducando. Até mesmo da própria compreensão do funcionamento do sistema socioeducativo.

No DF as medidas de PSC e LA são executadas em unidades e gerências específicas, vinculadas a Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUS)¹¹, na Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (Subsis). As gerências e as unidades são:

⁸ CEI da sigla da campanha e lândia com base no termo land que é cidade em inglês.

⁹ Perfil do Negro no Distrito Federal de 2017, com dados coletados entre 2011 e 2015.

¹⁰ Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), feito pela Companhia de Planejamento (Codeplan), entre fevereiro e março de 2019.

¹¹ Atual estrutura, alterada pelo atual governador, Ibaneis Rocha Barros Junior (início do mandato em 2019, previsto para acabar no final de 2022), com o discurso de recessão/corte de gastos, extinguindo a Secretaria de

- Unidade de Apoio Inicial (UAI);
- Unidade de Internação (UI);
- Unidade de Internação Provisória (UIP);
- Gerência da Semiliberdade;
- Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS);
- Gerência de Atendimento em Meio Aberto (GEAMA).

A UAI integra órgãos como o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), Defensoria Pública do Distrito Federal (DPDF), Secretaria de Estado de Saúde (SEE-DF), Secretaria de Educação (SE-DF), Secretaria de Segurança Pública (SSP-DF) e Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES-DF). O núcleo recebe adolescentes apreendidos em flagrante, os mantém em restrição de liberdade e acolhimento por no máximo 24 horas, fazendo o primeiro atendimento psicossocial e o relatório para subsidiar o judiciário e acionam políticas de proteção aos adolescentes.

A UIP como o próprio nome diz é a unidade que atende adolescentes que terão que cumprir medida de internação provisória, sendo de no máximo 45 dias. Caso a medida seja de internação estrita o adolescente é levado a UI, neste caso a medida poderá durar no máximo 3 anos. Já a Gerência da Semiliberdade é a instituição operativa da medida de inserção em regime de semiliberdade. A UNISS é uma casa de transição de adolescentes que estão finalizando o cumprimento da medida de internação, é um espaço de transição da internação para a liberdade, buscando incluir adolescentes a sociedade.

O DF possui 31 regiões administrativas, dessas, catorze possuem GEAMAs (são no total quinze gerencias, pois duas delas ficam na cidade de Ceilândia que funcionando no mesmo espaço físico¹²), elas têm o papel de acompanhar e orientar os adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas de PSC e LA. Atual estrutura, alterada pelo atual governador, Ibaneis Rocha Barros Junior (início do mandato em 2019, previsto para acabar no

Políticas para Crianças e Adolescentes (Secriança) e a distribuindo para subcretarias dentro da SEJUS. Isso dificultou a pesquisa, pois o site da Secriança ainda funciona e a SEJUS ainda não está atualizada quanto a respeito das informações das alterações, nem mesmo com o Sindicato dos Servidores da Assistência Social e Cultural do Distrito Federal (SINDSASC) foi possível conseguir informações ou documentos que analisam a mudança.

¹² Mais uma forma de sucateamento, pois as gerências deveriam ser em locais diferentes para encurtar a distância delas da comunidade e conseguir se espalhar melhor pelo território da maior cidade do DF, assim acaba sendo uma com o número maior de socioeducadores e socioeducandos.

final de 2022), com o discurso de recessão/corte de gastos, extinguindo a Secretaria de Políticas para Crianças e Adolescentes (Secriança) e a distribuindo para subsecretarias dentro da SEJUS.

O DF é das unidades da Federação mais avançados em relação aos documentos e legislações voltadas a socioeducação (DF, 2016). Dentre tais normativas, destacam-se:

- Projeto Político Pedagógico do Meio Aberto (PPP Meio Aberto) e também os projetos políticos pedagógicos das demais medidas socioeducativas (lançados em 2013);
- Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação (lançada em 2014, traz algumas medidas a serem realizadas em parceria da SEEDF - DF com a SECRIANÇA).
- Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE).

Esses documentos e legislações são importantes para institucionalizar uma nova prática de atender os adolescentes e jovens que cometeram algum ato infracional, mas encontram dificuldades de serem realizadas na prática, principalmente na conjuntura atual com os fortes ataques que o ECA vem sofrendo.

A educação ganha destaque principal em todas as legislações voltadas a infância e juventude pois possui um papel pedagógico importante para além da simples exposição de conteúdos didáticos, podendo ser um espaço para a construção da autonomia e “ressocialização” dos adolescentes e jovens que cometeram algum ato infracional. Para que isso seja materializado muita coisa precisa mudar na estrutura da educação e em outras políticas públicas que possam viabilizar o acesso a escolarização.

CAPÍTULO 2 – A Interrelação entre o Sistema Socioeducativo e o Sistema Escolar no Distrito Federal

A educação ao longo da política brasileira sempre foi um campo de muita disputa e de (re) produção de desigualdades, ao mesmo tempo que também é tratada como campo de superação das vulnerabilidades sociais. É necessário compreender quais as disputas estão colocadas e os interesses que a educação tem atendido. A partir do papel da educação na “ressocialização” de alunos que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, pode-se compreender qual o projeto de educação poderá atender as demandas reais de seus alunos para além dos interesses do mercado.

Busca-se analisar as disputas históricas em torno dos projetos educacionais e quais os interesses envolvidos, como o mercado tem influenciado nas legislações e a forma que isso vem se materializando ao longo dos anos nas escolas. São apresentados os impactos da pauperização no desenvolvimento dos alunos e alternativas que a escola pode oferecer para ter uma formação de pessoas humanas, voltadas para os interesses sociais e não do mercado.

2.1 Organização da educação brasileira: do contexto geral ao Distrito Federal

A política brasileira tem como característica a conciliação em sua estrutura histórica. De acordo com Saviani (2006) essa lógica permite que seja mantido o poder nas mãos dos grupos que historicamente sempre tiveram poder, característica que teve papel de destaque na transição da ditadura civil militar para a “Nova República”. Tal apontamento é necessário para compreender os interesses e as conjunturas para a formulação de cada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

A primeira delas, que deu origem a Lei nº 4.024/61, começou a tramitar em 1948, em meio a embates de que seria um ataque ao governo e apenas um projeto político, não pedagógico. Como resultado disso e de diversos outros interesses partidários, o projeto teve várias emendas, tendo o seu arquivamento por dois anos, e já com várias alterações do projeto proposto por uma comissão formada por educadores, ainda recebe mais mudanças após desarquivado, descaracterizando totalmente a proposta que havia chegado na Câmara (SAVIANI, 2006).

Durante as disputas na Câmara, interesses de parlamentares apoiados por iniciativas privadas começam a protagonizar os debates do projeto, ganhando características de “luta ideológica”.

[...] A partir de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja católica, mostram-se decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura LDB. [...] Desencadeia-se, assim, o conflito entre escola pública e particular que irá polarizar a opinião pública do país até 1956 (SAVIANI, 2006, pp. 38-29).

No texto aprovado prevaleceu interesses de ambos os campos da disputa, como forma de solução para as divergências, o texto hegemonicamente não correspondeu aos interesses de nenhuma das partes. Nesse período o liberalismo era visto como forma de atender os anseios democráticos da sociedade.

Já a próxima lei, relacionada a educação nacional, a ser promulgada -Lei nº 5.540/68, no período da ditadura civil militar: “resultou dos estudos desenvolvidos por um Grupo de Trabalho da chamada Reforma Universitária, criado para esse fim, por decreto do então presidente da República, marechal Costa e Silva” (SAVIANI, 2006).

De acordo com Saviani (2006) o Grupo da Reforma Universitária não teve nenhuma representação estudantil, pois já existia embates entre os interesses do regime militar e das entidades estudantis, por medidas tomadas anteriormente que afetava diretamente os estudantes e suas organizações. Na época, o Governo tinha forte influência do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que funcionava em defesa dos interesses empresariais. Assim, a reforma era necessária para o regime militar para conseguir implementar o seu projeto político, era necessário “reestabelecer a ordem”.

De forma autoritária para implementar o modelo socioeconômico do governo militar, “adotou-se, em consequência, no campo educacional, a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas destinadas a enquadrar a educação nos objetivos da modernização acelerada”, além de desmobilizarem os estudantes, impedido espaços de formação de grupos que pudessem exercer alguma oposição política; Foi, então, uma Lei construída sem participação da sociedade civil, já havia várias perseguições e cassações, e o Congresso apenas cumpria a função de “homologar o arbítrio do Poder Executivo” (SAVIANI, 2006, p. 87).

Ainda sob regime da ditadura militar, através do decreto do então presidente Emílio Garrastazu Médici, originou-se a Lei 5.692/71, voltada ao 1º e 2º grau, completando o ciclo da ruptura política na educação. Ambas as LDBs ganham um caráter tecnicista, as duas foram feitas em um período que “não apenas se desmobilizou a “sociedade civil”, amordaçando-a e sujeitando-a inteiramente à “sociedade política”, como se tentou mobilizar amplamente a sociedade brasileira a partir da própria “sociedade política” no sentido de mobilizar a favor do

regime”. Os textos das leis eram feitos com flexibilidade isso facilitava a ação do Governo de acordo com sua vontade, pois evitava que o texto tivesse muitas definições (SAVIANI, 2006).

Com o fim da ditadura os “novos” rumos para a democracia sofreram uma das primeiras grandes derrotas, quando o Partido dos Trabalhadores (PT), com a candidatura do Luiz Inácio Lula da Silva, perde as eleições para o Fernando Affonso Collor de Mello do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), atual Partido Trabalhista Cristão (PTC). Vencendo um possível projeto democrático e de mudança, Collor era filho das oligarquias nordestinas, e essa vitória “pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetiva-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial”. Logo, tal iniciativa mostrou-se como um projeto fracassado, resultando em seu impeachment: “expressão da incapacidade da classe dominante em construir um candidato dentro dos quadros políticos tradicionais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105).

A última LDB é a Lei nº 9.394/1996, influenciada pela C.F. 88, aprovada durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). O projeto foi “construído a partir de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 109, 2003). Segundo os autores, pela primeira vez a burguesia assumiu construir um projeto a longo prazo, todavia, o governo FHC foi de centro-direita e implementava a doutrina das elites internacionais e seguia o receituário do Consenso de Washington. Assim, o neoliberalismo foi se consolidando como uma doutrina dos anos 1990, mas para implementá-lo era preciso acabar com os direitos “conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social”. De acordo com Behring (2003):

O Consenso de Washington estabelece-se a partir de um seminário, realizado naquela cidade, entre 14 e 16 de janeiro de 1993, para discussão de um texto do economista John Williamson, e que reuniu executivos do governo, dos bancos multilaterais, empresários e acadêmicos de 11 países [...] Ali estão, em grandes linhas, os antecedentes, as transformações e deslocamentos ocorridos no Brasil com o fim da ditadura militar e as contradições da transição democrática, que criam as condições econômicas, políticas, intelectuais e morais para os futuros acontecimentos (pp. 147-148).

Influenciados pelo Consenso de Washington são realizados vários congressos para definir várias reformas, entre elas a da educação. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) há a aproximação da “educação profissional com o setor produtivo e entre os setores públicos e privados na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais” (p. 99), tendo o Banco Mundial como um dos principais influenciadores das reformas, ser reduz a educação a somente uma forma de beneficiar o projeto econômico.

As análises críticas feitas ao Governo FHC hegemonicamente concordam que as políticas implementadas foram feitas de maneira “associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103). Com isso, no processo de tramitação da nova LDB houve atraso e, apresentação de várias emendas -, uma forma do governo atrasar um projeto mais democrático para ir implementado as reformas através de decretos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109). Assim, as reformas neoliberais, realizadas durante o Governo FHC:

Desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se construía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Como as demais, esta LDB também foi atacada e feita para garantir os interesses de mercado, dessa vez atropelando um projeto construído com amplo debate e participação popular, sendo, portanto, derrotado pelo projeto de submissão aos interesses internacionais e do mercado. Os ataques aos documentos construídos de forma popular não ficaram somente na LDB, mas foram também estendidos aos planos de educação. Por exemplo, a nova LDB traz em seu art. 9º, a obrigação da construção do Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas educação, a cada dez anos. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 112), isso acabou se tornando uma forma de atender os interesses do mercado:

Os planos nacionais de educação, num primeiro momento da vida nacional, adquirem o sentido de lei e se aproximam das políticas educacionais em gestação (anos 20 e 30). Num segundo momento eles são vistos como uma parte do planejamento estabelecido e refletem a relação educação e desenvolvimento econômico, a partir do final dos anos 40.

As leis de diretrizes e bases da educação e, em consequência, os planos nacionais de educação evidenciam que são frutos das disputas que ocorreram durante a sua elaboração e implementação: de um lado um projeto feito para atender interesses da população e do outro, um projeto que visa atender os interesses do capital. Todavia, muitas vezes o Capital usa da sua hegemonia, por meio da atuação de parlamentares ou por meio de decretos, para garantir com mais força que os interesses do mercado sejam atendidos e os do povo ignorado, seja por meio de cortes no orçamento ou a falácia de modernização. Um exemplo disso é o fato de que na nova LDB e no último PNE (2014) não há em seus textos menções específicas sobre a educação de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa.

Todavia, no DF¹³ há esse diferencial. No Plano Distrital da Educação (PDE) que são estabelecidas metas para a educação de adolescentes que cumprem alguma medida socioeducativa, em sua meta 21 consta: “Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, 100% do atendimento escolar para todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e internação cautelar, em consonância com os princípios dos direitos humanos e com qualidade pedagógica”, até o ano de 2016 (PDE, 2015).

Infelizmente mesmo tendo uma preocupação em trazer a discussão da educação para dentro do PDE o foco é apenas na medida de internação¹⁴, obviamente por ser a medida que tem um sistema educacional específico, já que nesse caso os adolescentes e jovens estão privados de liberdade. O fato da educação escolar não ter metas que envolvam as demais medidas mostra que não há preocupação por parte das escolas em tratar de forma diferenciadas esses alunos, pois acredita-se que um aluno que cumpre medida deve ser tratado de forma diferente para ter o seu direito alcançado, positivado.

Além disso, não ter no próprio PDE algo do tipo também dificulta acompanhar resultados de como esses adolescentes e jovens estão indo na escola, se estão indo à escola e qual o papel da escola em suas vidas: como se planejar e fazer ações sem dados atualizados? Como compreender a realidade da maioria dos adolescentes que cumprem a medida? A falta de dados dificulta bastante outras pesquisas e a ação dos profissionais do socioeducativo e das escolas.

Atualmente, o contexto político passa por grandes transformações no geral, atingindo tanto a educação pública quanto o sistema socioeducativo, pois correm riscos por conta dos interesses neoliberais conservadores vigente. Em 2016 um golpe “jurídico-parlamentar” afastou o PT da coalizão com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Ainda é complexo analisar quanto a coalizão PT/MDB, tiveram compromisso com a cartilha neoliberal, mas é fato que a antiga coalizão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)/Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), caso continuassem no poder, avançariam muito mais para o neoliberalismo. Nesse sentido, a “coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial” (FREITAS, 2018,

¹³ A criação dos planos municipais, estaduais e distritais está previsto na LDB.

¹⁴ Durante o trabalho pode-se observar que a maioria das pesquisas encontradas destinadas a educação e o cumprimento de medidas socioeducativas tinha como foco a medida de internação. Ela é a medida mais gravosa, mas é importante dar atenção a medida de meio aberto, pois é são as medidas que mais proporcionam possibilidades aos adolescentes e jovens por serem acompanhados e estarem em liberdade nos espaços que frequentam. O ECA e SINASE reforçam que se deve priorizar tais medidas (PSC e LA) para o cumprimento, pois entende que tem caráter mais pedagógico que a internação.

p.10), mas o golpe¹⁵ representou o fim do período com algumas conquistas de direitos sociais para o retorno do neoliberalismo (FREITAS, 2018).

De acordo com Frigotto (2011), o erro da gestão PT foi ter centrado em um projeto desenvolvimentista, abrindo mão de disputar de forma incisiva políticas públicas para possibilitar distribuição da riqueza e fazer reformas profundas. Ao contrário, manteve-se uma conciliação que favoreceu a continuidade da política macroeconômica, agradando a classe detentora do capital, sem confrontar as relações sociais dominantes.

Já o atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro representa uma enorme ameaça as políticas educacionais e à concepção de proteção integral às crianças e adolescentes, pois sua agenda defende o punitivismo na linha do “menorismo”, defendendo projetos contrários ao ECA. O seu discurso é alinhado com o neoliberalismo conservador, defende o desmonte da educação pública e a militarização das escolas. O governador do DF, Ibaneis Rocha Barros Junior, mostra-se alinhado com a política nacional do Governo Bolsonaro e tem implementado a militarização das escolas públicas no DF, modelo que também foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) para ser implementado nacionalmente.

Em seu primeiro mês de governo, através da Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019¹⁶, Ibaneis iniciou o processo de militarização das escolas do DF, que “visa a colaboração entre a SEE-DF e a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SSP) [...]” (art. 1º). Tal processo já está implementado em 4 escolas, tendo o objetivo de militarizar mais escolas. As escolas que tem recebido esse tipo de gestão estão localizadas nas periferias do DF.

A referida portaria traz a “Escola de Gestão Compartilhada” definindo que não há hierarquia entre a Gestão Pedagógica e a Gestão Disciplinar Cidadã, ou seja, os profissionais da educação não precisam, necessariamente, ser consultados para dar aporte pedagógico as ações dos policiais nas escolas, como foi apresentado, compreende-se essas medidas como um retrocesso a educação como um todo, como foi mostrado retorna ao espírito da LDB de 71, feita de forma autoritária e sem consultar os agentes que atuavam na educação.. O principal

¹⁵ Soma-se a isso a prisão do ex-presidente Lula, com vários questionamentos sobre a imparcialidade da operação (Lava-Jato) que o prendeu, tendo como um dos principais representantes o juiz Sérgio Moro, hoje ministro do atual Governo. Tendo, além disso, várias conversas vazadas por jornais mostrando a parcialidade da operação e os esforços ilegais para prender o ex-presidente. Tudo isso ainda está sob investigação, nada está de fato comprovado.

¹⁶ Diário Oficial do Distrito Federal nº 23, sexta-feira, 1 de fevereiro de 2019. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências.

argumento para a “gestão compartilhada” é o desempenho superior dos alunos de escolas militarizadas em relação aos alunos de escola civis nos exames de avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), argumento também utilizado na Nota Técnica nº 1, do Ministério Público da União (MPU) ao defender a medida.

Todavia, de acordo com o estudo¹⁷ *Militarização das Escolas Públicas: Análise do Desempenho Escolar, Disciplina, Segurança e Aspectos Legais* (2019), que analisou modelos implementados em outras escolas no país como Goiás e no Ceará, o principal motivo pelo qual as escolas militarizadas apresentam melhor desempenho que as civis é o repasse de recursos que é maior, pois recebe verba das respectivas secretarias de segurança, secretarias de educação e até mesmo “doações” feita pelos familiares de alunos.

Outro motivo apresentado é que estas escolas selecionam alunos que já tem um bom desempenho escolar, ou seja, já ficam com os alunos que sempre apresentaram bom desempenho, através dos processos seletivos. Ao analisar escolas civis com boa estrutura e alunos com rendimento igual aos alunos dos militares notou-se que o desempenho da militar não é superior, ou seja, se mantem o mesmo que a de civis. Logo, pode-se perceber que a escola militar não produz melhores índices: “O bom desempenho das escolas militares deve-se menos ao fato da militarização supostamente trazer melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, e mais porque são criados diversos filtros que excluem os alunos com desempenho ruim” (SILVA, 2019, p. 8).

O estudo realizado pela CLDF (2019) também vai demonstrar que o baixo índice de rendimento está ligado mais a baixa renda familiar, e baixa escolaridade da mãe – o explica porque a maioria alunos nessas condições são negros. Outro ponto destacado é que a disciplina pode contribuir para o melhor desempenho dos alunos. Porém, não há estudos conclusivos que comprovem a disciplina como fator que contribui para a aprendizagem dos alunos.

A militarização também é defendida como forma de reduzir a violência nas escolas, e por isso a implementação está sendo nas regiões do DF com mais índices de violência, mas também com rendas mais baixas (SILVA, 2019). A presença de policiais nas escolas pode trazer a sensação de segurança, mas nada além disso, já que antes de estarem nas escolas não conseguiam fazer uma política que resolvesse o problemas dos crimes próximo ou na escola,

¹⁷ Realizado para a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar da Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), a pedido do Gabinete do Deputado Fábio Felix do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

além disso, a polícia brasileira é uma das que mais cometem violência, a que mais mata, ou seja, podem apresentar riscos de abuso de poder (IDEM, 2019).

Além disso, policiais tendem a ter “inúmeros transtornos e problemas, que não recebem amparo e tratamento adequando por parte das corporações” (SILVA, 2019, p. 14). dessa forma corre-se o risco de levar para as escolas profissionais adoecidos. Enfim, a

[...] militarização das escolas carrega consigo o risco de retirada da autonomia pedagógica e de gestão escolar dos professores e da comunidade escolar, submetendo-os a regras vindas de entidades e profissionais que não passaram por formação pedagógica adequada para atuação nas escolas. Pesquisadores alertam que a retirada de autonomia dos professores é um movimento em crescimento no Brasil, que também encontra respaldo nos projetos denominados “Escola Sem Partido”. Segundo eles, tais projetos, que atacam professores e professoras, acusados de usarem as aulas para fazer proselitismo político-partidário, além de criticarem severamente a liberdade pedagógica e a escola pública, esforçam-se por retirar da pauta escolar as temáticas ligadas à conscientização acerca das diversas desigualdades estruturais da sociedade (de raça, gênero, etnia, região, etc.), (SILVA, 2019, p. 18).

Pode-se afirmar, nesse sentido, que tanto no âmbito Federal como no Distrital há um processo retrogrado, com a retiradas de direitos e ataques aos avanços conquistados na educação brasileira. Também percebe-se que há uma visão “menorista” que criminaliza a pobreza e pune familiares por problemas que são complexos, como a distribuição de renda e a sua relação com o baixo desempenho escolar.

Assim, o projeto “gestão compartilhada” vai na contramão de documentos que discutem a educação, em especial para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, como o Projeto Político Pedagógico do Meio Aberto (PPP Meio Aberto) e o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE), dificultando o trabalho entre as unidades de ensino e as GEAMAs. Tratando como problema de polícia questões que devem ser resolvidas com políticas públicas.

2.2 Projeto Político Pedagógico do Meio Aberto (PPP Meio Aberto) e o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE)

Cada estado e o DF são responsáveis de operacionalizar as medidas socioeducativas, com base na C.F., no ECA e no SINASE. No DF, os profissionais do socioeducativo, com participação da comunidade construíram o PPP Meio Aberto, elaborado através de oficinas e encontros de servidores e servidoras das GEAMAs, tendo a participação de 69 pessoas. Tal documento afirma que:

[...] infância e adolescência têm de estar sempre na linha de frente, que não podem mais permanecer sobrevivendo ao descaso e ao desprezo, que o direito à vida não é

meramente direito à sobrevivência, que crianças e adolescentes do Distrito Federal precisam viver para que a capital da República seja o modelo humanístico, e não apenas urbanístico, da nacionalidade brasileira (DF, 2013, p. 11).

Com isso o documento busca superar as sombras do modelo “menorista”, “correcional e assistencialista”, pois este modelo já mostrou que não funciona e atualmente atrapalha a efetividade da nova compreensão dos adolescentes da C.F. 88 e dos acordos internacionais¹⁸, buscando focar no “ideal de responsabilização, autonomia, solidariedade, investimento nas potencialidades dos adolescentes e transformação das condições que afetam negativamente suas vidas” (DF, 2013, p. 35), tentando fazer com que o atendimento ao adolescente, no sistema, possa “contribuir para que ele busque outras formas de sociabilidade”. Ainda segundo o PPP, a atuação pedagógica das equipes que atuam no socioeducativo deve respeitar esses princípios, pois eles definem como os profissionais e as profissionais devem atuar com os adolescentes.’

O PPP Meio Aberto possui eixos norteadores para a ação socioeducativa: acompanhamento familiar, medidas protetivas, integração das políticas públicas articulação interna e relação com outros poderes do Estado, escolarização, inserção no mercado de trabalho/profissionalização, atendimento individual/em grupo e familiar, por fim, o Plano Individual de Atendimento (PIA).

O PIA é o instrumento de avaliação e acompanhamento das medidas, nele estão os dados dos adolescentes, as metas e objetivos a serem buscados pelo socioeducador (agentes públicos e instituições parceiras onde os adolescentes cumprem as medidas) e pelo socioeducando (adolescente), tem metas como saúde, educação, família, trabalho entre outras. O Plano deve ser construído em conjunto, podendo ser alterado a qualquer momento, respeitando sempre e incentivando a autonomia do adolescente. Todas as metas são de extrema importância, mas a de educação tem um peso maior, pois a matrícula e frequência nas escolas são os principais critérios para o juiz e a equipe liberarem o adolescente do cumprimento da medida.

No PPP Meio Aberto a educação é definida no eixo de ação socioeducativa, destacando que os adolescentes devem ser orientados a estarem matriculados e frequentando estabelecimentos oficiais de ensino. O documento também destaca que é importante o socioeducador reconhecer que as instituições de ensino refletem desigualdades e existe um déficit de políticas pública destinadas a educação, tendo no DF elevados índices de evasão e repetência com adolescentes que recebem medidas socioeducativas.

¹⁸ Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil, Regras de Beijing, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade.

Outro documento importante é o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE) do DF, construído por socioeducandos, socioeducadores e familiares de socioeducandos, com contribuições online, presencial e por meio de oficinas, buscando avaliar o sistema socioeducativo do DF e assim produziram um documento com metas para o período de “vigência de dez anos (2015– 2024), levando-se em consideração seu caráter amplo e inclusivo, estimulando ações intersetoriais: saúde, educação, esporte, trabalho, entre outros, e planos governamentais de longo prazo”.

O documento do PDASE também foi feito com base nos dados do estudo Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal, feito pela CODEPLAN em 2013. Os dados das medidas de LA e PSC, meio aberto de acordo com o estudo é de que 96% dos adolescentes eram do sexo masculino em PSC e 84% em LA. Do total dessas medidas 74% dos adolescentes e jovens acumulavam medidas de LA e PSC, ou seja, cumpriam as duas medidas por determinação do juiz e quase 79% se declararam negros e negras. A pesquisa ainda mostra que a maioria dos adolescentes estavam matriculados, mas não frequentam a escola. Somente 41,3 dos que cumpriam PSC e 37,9% dos que cumpriam LA, estavam matriculados e frequentavam a escola. Em relação ao ato infracional que motivou o cumprimento da medida a maioria praticou roubo ou tráfico de drogas em qualquer medida esses dois atos infracionais aparecem como os mais cometidos.

Isso mostra que ainda há nas esferas do judiciário uma forte cultura de institucionalização desses adolescentes. De acordo com o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) ambos de 2011, o Brasil não caminha seguindo o caráter de excepcionalidade na medida de internação, prevista nas legislações e na Súmula nº 492/2012 do Superior Tribunal de Justiça (STJ), já que a CIDH reconhece que “a maioria absoluta dos adolescentes internados precisa de políticas públicas de assistência social, de garantia de direitos e não de internação” (DF, 2014, p. 21).

Ainda no PDASE se discute que socioeducação é um termo indissociavelmente ligado ao conceito de exclusão e não deveria, porque oferecer educação com essa visão deveria significar avançar para além da escolaridade padrão. Uma vez que se discute secularmente que não é “desejável” separar o que é “socio” daquilo que é “educativo”, trata-se de buscar sentidos para a combinação de ambos, o que a escola tradicional não vem conseguindo, possivelmente uma das maiores falhas da educação. O PDASE destaca a importância da educação, tanto a escolar como a socioeducação, que se torna redundante ser chamada de

(socio)educação quando toda a educação deveria levar em consideração os aspectos sociais, pois não há educação sem considerar esses fatores.

Entende-se, aqui, que a construção do sujeito humanizado, socializado e singularizado só será possível se avançarmos para uma educação que, além dos conteúdos técnico-científicos necessários à sobrevivência física, atribua igual importância aos conteúdos simbólicos e dramáticos necessários à sobrevivência psíquica (BRASÍLIA, 2016, p. 31).

Dessa forma é importante destacar que não é possível conseguir ressocializar os adolescentes somente com os atendimentos e acompanhamento dos socioeducadores das GEAMAs. É preciso construir parcerias com as escolas, buscando que elas contribuam com a “ressocialização” dos socioeducandos, acompanhando mais de perto os alunos que cumprem medida. Dessa forma é preciso compreender o que está colocado no cenário educacional e de que forma poderá ser viabilizado um projeto de “ressocialização” dos alunos.

2.3 O papel das escolas com os alunos que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto no Distrito Federal

As escolas seguem um projeto de hegemonia cultural estabelecido pelo modo de produção capitalista, criando um padrão do que é um aluno ideal e “excluindo” os demais. A educação torna-se uma forma de (re) produção do desenvolvimento deste modo de produção, pouco ou nada voltada ao desenvolvimento humano dos estudantes, dificultando com que adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa sejam “ressocializados”, pois como mostram os dados mostrados anteriormente a maioria deles chega na medida com o histórico de “fracasso escolar”.

As legislações nacionais e do DF apresentam grandes avanços, principalmente a concepção de socioeducação, porém existem questões que impedem a concretização desses direitos, dada a realidade histórica e concreta onde as políticas de educação e socioeducativa se materializam. Envolve disputa de interesses, como foi visto nas análises históricas da educação e do sistema socioeducativo.

Oliveira (2010, p. 44) traz a análise de dois conceitos importantes para compreendermos em que se estrutura as disputas apresentadas:

[...] a categoria reprodução permite a reflexão sobre o obstáculo estrutural para efetivação dos objetivos socioeducativos (entendido como a funcionalidade das medidas socioeducativas à reprodução das relações desiguais típicas do capitalismo), por outro, a categoria contradição, considerada a essência da dialética, oferece as

bases para identificação de possibilidades contrárias a essa reprodução (entendidas como o potencial da ação socioeducativa desencadear processos emancipatórios).

Dessa forma tanto o sistema socioeducativo como a base educacional podem apresentar contradições, legitimando a ideologia hegemônica ou estruturando uma proposta contra-hegemônica (OLIVEIRA, 2010). Por isso é possível existir em meio a um histórico punitivista da sociedade, um projeto legitimador de direitos, que é concepção socioeducativa nas diversas legislações apresentadas. Dentro disso, a educação por si só não transforma as desigualdades sociais, mas tem um papel importante na superação delas. O sistema socioeducativo acaba sendo usado para o controle social de sistemas desiguais, mas pode ser também um espaço de transformação social em relação com as demais políticas.

A educação não é um campo neutro, é disputada, podendo atender os interesses dos Capital ou contribuir para a crítica a este modelo, podendo de colaborar para a ressocialização dos adolescentes, As próprias normatizações específicas (ECA, SINASE, PPP Meio Aberto, Diretrizes Pedagógicas: Escolarização na Socioeducação) contribuem para a reflexão de que a sua implementação exige mudança cultural na educação.

As Diretrizes Pedagógicas: Escolarização na Socioeducação apresentam uma série de metas interessantes, pois visa um trabalho interdisciplinar, em diálogo com outras políticas e com os socioeducadores que acompanham os socioeducandos nas GEAMAS, além disso propõe o acompanhamento de uma equipe da escola e de professores mais próximos ao adolescente, porém não existe nenhum relatório que permita acompanhar a implementação dessas metas. Vale ressaltar que o documento aponta que “a escolarização é inversamente proporcional ao ato infracional e que esses estudantes são bem o protótipo de uma adolescência que vem tendo dificuldade para aderir o estatuto de aluno” (DF, 2014, p. 85).

A realidade brasileira mostra que é grande a quantidade de adolescentes e jovens que estão em defasagem entre a série e grau que deveriam estar. A maioria dos jovens ainda não estuda e entre os jovens que não estudam, trabalham ou não estão procurando emprego, podemos perceber “características típicas de exclusão social do país: a maior parte é da raça negra (SILVA; OLIVEIRA, 2013, p.8). Outro desafio é avançar em políticas públicas que possam positivar os direitos da população negra, como vem sendo mostrado em todo o trabalho, são os adolescente e jovens negros que mais enfrentam as desigualdades sociais.

A educação apresenta um vasto campo de possibilidades para “ressocialização” dos adolescentes e jovens. De acordo com Yannoulas (2010), a educação geralmente acaba sendo analisada de duas formas polarizadas, uma como possibilidade da superação da população pauperizada e outra que reforça as desigualdades sociais. Todavia, a educação não se polariza

dessa forma e nem segue uma continuidade. A autora vai trazer que ambas as formas estão presentes no sistema educacional, mas que “o problema não é unicamente garantir o acesso universal à escola. O problema também é a garantia de renda independente da aprendizagem e a garantia de direitos culturais das crianças. O problema é qualitativo e ético, mais do que quantitativo ou técnico”.

Outra contradição a ser levantada é a “condicionalidade” do socioeducando estar matriculado e frequentando a escola, até mesmo para acessar as políticas de assistência. Obviamente a educação é um espaço importante pois nela pode-se ter a condição necessária para o exercício da cidadania plena e a transformação social (YANNOULAS, 2010), mas também é um local que pode reforçar este lugar de desigualdade e exclusão que o adolescente/jovem se encontra, pois o sistema educacional hegemonicamente não se preocupa em

[...] pensar estratégias e desenvolvimento capazes de atender os sujeitos em sua complexidade, mas, sim de se garantir os mínimos serviços de educação e de assistência social para que os mais pobres possam capacitar-se e tornarem-se mais empregáveis. Refere-se à ênfase em políticas sociais focalizadas, que possibilitem essa empregabilidade e não a expansão real do mercado de trabalho formal e de políticas universais educacionais (SOARES, 2013, p.90).

Os alunos com renda mais baixa têm mais chances ao fracasso escolar, pois apresentam rendimento menor que os demais alunos (SOARES, 2013). Também, deve-se destacar, que os profissionais da educação atuam em situações precárias na maioria das escolas públicas localizadas nas periferias, várias vezes, os estudantes pobres são “tolerados”, não são verdadeiramente incluídos (YANNOULAS, 2010), por falta de estrutura material para realizar um trabalho pedagógico.

Diante disso é importante ressaltar que não basta reconhecer, apenas, que a escola é um espaço importante para que os adolescentes e jovens possam ser “ressocializados” é necessário modificar a estrutura educacional. Para Gramsci:

[...] um proletário, ainda que inteligente, ainda que possua todos meios necessários para torna-se homem de cultura, é constringido a estragar suas qualidades em atividades diversas, ou a se transformar num obstinado, um autodidata, isto é (com as devidas exceções), um meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio, A escola é um privilégio. E nós não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura (GRAMSCI, p. 18, 2017).

Quando a escola atende os interesses do modo de produção deixa, também de cumprir o seu papel socioeducativo e ignora outras formas de cultura, acabando por se restringir a um espaço que atende somente as demandas do mercado, não importando a formação humana e

crítica dos sujeitos. Aqui entra também um aspecto muito mencionado nas legislações e é um princípio da socioeducação que é a autonomia. A escola pode proporcionar que os sujeitos sejam autônomos, pois o acesso à cultura proporciona a “disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres” (GRAMSCI, 2017, p. 12).

Dentro dessa reflexão, destaca-se também a discursão da questão racial, que não é tratada nas escolas ou que acaba sendo feita simplesmente por obrigação por causa das legislações que obrigam a incluir no projeto pedagógico a história da África. Como foi apresentado, os alunos, adolescente/jovens negros são os que mais cumprem medida, isto é, constituem a população mais vulnerável, que mais sofre com ausência de políticas pública. Logo, conhecer a formação racial do Brasil é importante para compreender o seu “próprio valor histórico” e poder reivindicar essa mudança social.

O próprio ECA traz em seu Artigo 3º, parágrafo único, que a lei se aplica a todos independente de sua raça e o no SINASE se determina a não discriminação por raça, mas assim como nas legislações que regem a educação, não há documentos específicos que vão discutir essa temática de forma a trazer esse conhecimento aos socioeducadores e até mesmo professores. Ortegá (2018), chama atenção para as poucas explicações e aprofundamento dos documentos e legislações do sistema socioeducativo, que são insuficientes e acabam transmitindo a falsa sensação de que o debate está sendo situado como o todo. Para Lopes, Deus e Barros (2013, p. 5):

Para que o professor tenha um pensamento crítico sobre a forma de ver a criança negra na sociedade é necessário, acima de tudo, que haja um estudo referente ao tema. A partir da retirada ideológica do senso comum, que exclui a criança negra, oprime e a minimiza diante da criança branca, esse profissional necessita estabelecer uma articulação com a teoria e a prática, atuando de forma crítica.

Essa afirmação vale não só para o professor, mas para o profissional do sistema socioeducativo. Como já tratado a respeito das desigualdades sociais, não será na educação e nem no socioeducativo que o racismo vai ser superado, mas ambos podem contribuir para uma nova hegemonia cultural em relação a questão racial.

Quando a educação é voltada para essa forma de cultura, pode possibilitar que adolescentes e jovens, se percebam na sociedade, qual lugar ocupam e qual almejam ocupar, podem analisar a realidade de forma crítica e buscar meios de como transformá-la, assim poderá haver “ressocialização”, assim podendo se compreender como parte da sociedade, mesmo que excluída. Perceberá que tem como se rebelar e reconstruir a sociedade.

(GRAMSCI, 2017). Assim é possível construir algo contra-hegemônico: não se trata simplesmente de ser contra apenas, mas a proposta é que o proletariado construa a sua própria hegemonia, “passagem do econômico ao político: a superação de interesses particulares para formular um projeto de dimensão universal” (DORE, 2006, p. 338).

A escola e o socioeducativo, então, precisam se atentar sobre a importância do princípio da discriminação positiva, percebendo que existem adolescente e jovens com realidades, formas de aprendizagem, histórias de vida, estrutura familiar, raça entre outros aspectos diferentes uns dos outros, por isso deve haver um tratamento desigual para gerar igualdade. Na prática essa discriminação ocorre de forma contrária, culpabiliza-se o adolescente/jovem por ele não se adequar a regra hegemônica da escola, o problema é ele e não o sistema educacional, é isso que precisa ser alterado possibilitando mudanças no aluno e na escola.

Essa mudança tem que ser na rede de atendimento aos adolescentes e jovens, na assistência social, escolas, cultura, lazer, entre outros, ou seja, é preciso fazer justiça social. O sistema socioeducativo e o educacional podem contribuir na melhora da questão pedagógica das escolas e instituições do socioeducativo para transformar a realidade das políticas públicas e a partir daí conseguir garantir maiores graus de cidadania e ressocialização dos adolescentes.

Os profissionais da educação e do sistema socioeducativo precisam discutir questões conceituais para ampliarem a noção de socioeducação e de como ter eficiência na “ressocialização”, o que tem sido implementado das atuais políticas e o que precisa ser alterado nelas para uma atuação mais socioeducativa e emancipadora. De nada adianta termos documentos críticos sem buscar viabilizar isso na prática. Isso diz respeito também ao orçamento e políticas voltadas para adolescentes e jovens.

Existem algumas estratégias de resistência em defesa da educação pública como reivindicar a retirada da educação da Lei de Responsabilidade Fiscal, apoiar a criação de dispositivos constitucionais que ampliem os recursos da educação, defender a educação pública (privatizar retira a característica de ser direito e transforma em mercadoria), condenar projetos internacionais que busquem regular ações nacionais como um serviço, garantir a gestão democrática das escolas fortalecendo os conselhos, evitar testes meritocráticos para professores e alunos, oposição a projetos de padronização entre outros (FREITAS, 2018). Outro papel desses profissionais é estimular e criar meios para mobilização da população.

Apesar dos ataques agressivos às políticas sociais é possível resistir aos desmontes apresentados. Há mobilizações contra os cortes da educação, PEC nº 111/2019 e PL nº

3688/2000, que representam uma resistência ao modelo “excludente” da educação, pois visa a obrigatoriedade da inclusão de profissionais como a Psicologia e do Serviço Social nas escolas. A atuação do psicólogo e do Serviço Social poderá trazer uma visão educacional inclusiva, buscando fortalecer a possibilidade de garantias de acesso e melhores condições de vida aos alunos da escola pública, pois interdisciplinaridade entre as profissões poderá responder demandas individuais e coletivas dos alunos, em interface com as demais políticas: assistência, previdência, saúde, esporte, lazer, entre outras, pois poderá efetivar o trabalho em rede com as demais instituições para além da responsabilização apenas das escolas. Esses profissionais atuando de forma crítica podem ampliar o olhar dos agentes da escola em relação aos alunos, podendo contribuir para materializar a percepção da educação enquanto de fato socioeducação, buscando potencializar a emancipação política dos alunos.

Se a educação é um campo que internaliza consensos necessários para a reprodução social, é, também, a partir dela que podemos construir a emancipação dos sujeitos. Essa atuação de várias profissões realizada de forma crítica e pode contribuir no processo da autoconsciência e produzir uma educação contra-hegemônica. O enfrentamento das questões sociais apresentadas, envolve “a luta pela construção, materialização, consolidação dos direitos sociais, como uma mediação para a construção de uma outra sociabilidade” (CFESS, 2013, p. 27). Isso pode incluir todos os profissionais da área escolar e do sistema socioeducativo.

Além disso, a inclusão desses profissionais contribui para uma melhor efetividade do trabalho em rede, possibilitando articulação melhor entre as políticas públicas, podendo assim ter um diálogo melhor entre a escola e o sistema socioeducativo, não só, mas como uma forma de ampliar o acesso de todos estudantes as demais políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil e o DF parecem andar no sentido contrário aos avanços de direitos conquistados. A política neoliberal que mercantiliza todas as instituições e direitos, a pauperização e a desigualdade social crescentes, bem como o conservadorismo tem impactado nas legislações e normativas garantidoras de direitos. No âmbito federal há a tentativa de trazer cada vez mais o terceiro setor para assumir instituições públicas, e destruir políticas sociais mais importantes, como assistência social e previdência. Os projetos de leis que atacam diretamente o ECA podem ganhar força com o atual governo, com o crescimento das bancadas conservadoras nas últimas eleições.

A educação pública também vem sofrendo vários cortes no orçamento, entre eles remanejamento de verba para pagar emendas parlamentares. O governo golpista do ex-presidente Temer congelou por vinte anos os gastos públicos, através da Emenda Constitucional 95, conhecida como “Teto dos Gastos”, além disso a atual gestão vem fazendo outros contingenciamentos de verbas da educação. Quando deputado federal o atual presidente Jair Bolsonaro, votou a favor da medida e não vai revogá-la, muito pelo contrário o Ministério da Educação propõe projetos para facilitar a entrada do setor privado na educação pública, a exemplo do projeto “Future-se” que regulamente esse tipo de ação.

No DF, a política do atual governo tem como projeto a militarização das escolas. A prioridade da educação deixa de ser pedagógica e passa a ser a ordem e padronização dos alunos – via coerção, modelo que o governo federal pretende implementar nacionalmente. A militarização vai na contramão de uma educação libertadora, autônoma e humana, pois não apresenta nenhum caráter pedagógico, é apenas autoritário e de caráter populista, já que é uma resposta imediata que supõe resolver questões estruturais que são extramuros a escola. Analisar o momento atual é complexo pois os governos possuem 9 meses de gestão, mas as mudanças nas políticas públicas já apresentam um desmonte histórico, desde a redemocratização do país nunca tiveram governos que atacaram tão fortemente os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores na C.F. 88 em tão pouco tempo e de formas tão autoritárias.

A militarização também retrocede ao pensamento “menorista”, criminalizando a pobreza e reforçando a ideia de que punição é a solução para problemas sociais. Além disso, reforça a lógica da padronização, onde todos são tratados e vistos da mesma forma. Entende-se que os direitos devem ser positivados, os diferentes devem ser tratados com diferença para

gerar igualdade. Dessa forma, pode-se construir uma educação humanizada, voltada para a emancipação política.

Soma-se a esse contexto adverso, o histórico descaso com área socioeducativa. Ao realizar o levantamento dos dados dos serviços do sistema socioeducativo e sua interface com a educação, poucas pesquisas foram encontradas, os dados disponíveis são antigos, normativas ou planos cuja importantes nunca foram implementados. A escassez dessas informações dificulta o planejamento da política e a atuação crítica de seus agentes.

As escolas e o socioeducativo, mostram-se como espaços potenciais transformadores, podendo contribuir para o alcance de maiores graus de autonomia dos socioeducandos, possibilitando a sua emancipação social. Compreender as contradições na educação é essencial para os profissionais e estudantes buscarem formas de superação das desigualdades (re) produzidas nas escolas e na sociedade. Isso também vale para o socioeducativo. A superação desse modo de produção é a única forma de termos acesso a uma educação libertadora, que eduque a população para o seu próprio conhecimento humano e a partir daí conseguir analisar e propor a construção de uma sociedade sem exploração e opressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. *Código de Menores*.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 21 de maio de 2019.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2017.

BRASÍLIA. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal**. Brasília, 2016.

CFESS. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 28. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

CFESS. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 32.716, de 1º de janeiro de 2011. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a075c48235bf43edafa047c4e8d719b4/Decreto_39807_06_05_2019.html> Acesso em 9 de junho de 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas: escolarização na socioeducação**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Perfil do Negro no DF Escolaridade, Ocupação e Rendimento e Inclusão Digital**. Brasília: CODEPLAN, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) no DF**. Brasília: CODEPLAN/SETRAB, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político - Pedagógico das Medidas Socioeducativas do Distrito Federal: Meio Aberto**. Brasília: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada_07fev19.pdf> Acesso em 12 de junho de 2019.

DORE Soares, R.; **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. 26, nº 70, p. 329-352, 2006.

ECA; Estatuto da Criança e do Adolescente. In: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: marcos normativos nacionais e internacionais [Cláudio Augusto Vieira da Silva, coordenador]. Brasília: Universidade de Brasília, CEAG, 2016.

FRANÇA, Karla Christina Batista de; Viana, Rosângela. **Brasília: a imposição da utopia**. In: do XVI Encontro dos Geógrafos Brasileiros - Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010, Porto Alegre: Anais do XVI Encontro dos Geógrafos Brasileiros - Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GRAMSCI, Antônio. Escola, educação e ensino (Breve Antologia). São Paulo: Edições Iskra, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: trabalho infantil: 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LOPES, J. C. S. ; DEUS, T. F. ; BARROS, E. . **Os desdobramentos do racismo na realidade escolar e os desafios para o serviço social: contribuições para o debate**. In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, 2013. Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social, 2013.

OLIVEIRA, Julia Galiza de. **A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente**. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8471>> Acesso em: 10 de maio de 2019.

ORTEGAL, Leonardo. **Questão racial e sistema socioeducativo: uma introdução ao debate**. In: BISINOTO, Cynthia; RODRIGUES, Dayane S. Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes. Curitiba: CRV, 2018.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2 e.d. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco J. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Enid Rocha Andrade da Silva; OLIVEIRA, Raissa Menezes. **Nota técnica O Adolescente em conflito com a Lei e o debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários**. Brasília, junho de 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_ntdisoc_n20> Acesso em: 20 de maio de 2018.

SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: marcos normativos nacionais e internacionais [Cláudio Augusto Vieira da Silva, coordenador]. Brasília: Universidade de Brasília, CEAG, 2016.

SOARES, Kelma Jaqueline. **Tensões e desafios no espaço escolar particularidades do Distrito Federal**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. Política Educacional e Pobreza - Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada. 6. ed. Brasília: Liber Livro, 2013.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 4 e.d. São Paulo: Cortez, 2002.

YANNOULAS, S.C.; SOARES, K.J. **Educação e pobreza**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.