

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Marcio de Freitas Azevedo

**AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO: E A
SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR**

Santa Maria, RS

2024

Marcio de Freitas Azevedo

**AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO: E A
SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Laura Senna Ferreira

Santa Maria, RS

2024

RESUMO

O presente trabalho refere-se a pesquisa documental realizada pelo autor sobre os adolescentes e jovens que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto no ano de 2023 no município de Criciúma/SC e que se encontravam em situação de distorção idade-série, considerando os dados obtido na pesquisa, constatou-se uma diferença significativa nos números entre os adolescentes e jovens que cumprem as MSE em meio aberto e os demais estudantes do município. O trabalho se propõe à interpretação da situação escolar desses sujeitos a partir da educação e da Herança Cultural do sociólogo Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Medida Socioeducativa. Jovens. Distorção Idade-Série. Capital Cultural

ABSTRACT

This work refers to documentary research carried out by the author on adolescents and young people who served socio-educational measures in an open environment in 2023 in the municipality of Criciúma/SC and who were in a situation of age-grade distortion, considering the data obtained in the research, a significant difference was found in the numbers between adolescents and young people who serve the MSE in an open environment and the other students in the municipality. The work proposes to interpret the school situation of these subjects based on the education and Cultural Heritage of the sociologist Pierre Bourdieu.

Keywords: Socio-educational Measure. Young People. Age-Grade Distortion. Cultural Capital

1. INTRODUÇÃO

Este artigo procura compreender a situação de adolescentes que cometeram ato infracional e cumpriram medida socioeducativa em meio aberto no município de Criciúma no ano de 2023 e a relação com a distorção idade-série.

O interesse por este tema surgiu do meu ingresso no trabalho de Educador Social e no acompanhamento de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas de LA (Liberdade Assistida) e PSC (Prestação de Serviço à Comunidade). Participando de capacitações específicas para me qualificar profissionalmente na área de atuação, através de pesquisas para o aprofundamento do conhecimento do sistema socioeducativo,

tive acesso a dados referentes à escolarização e idade dos adolescentes e jovens, tais informações, além de provocar uma reflexão, me despertou uma curiosidade de pesquisar a distorção idade-série no município de Criciúma/SC. Neste sentido, analisando os dados do censo escolar de 2023 do município de Criciúma – SC e dados do CREAS do município referente a distorção idade-série dos usuários do serviço das medidas socioeducativas em meio aberto, comparando tais dados, foi possível observar uma diferença significativa nas taxas de distorção idade-série.

O referencial teórico metodológico desta pesquisa fundamenta-se na teoria de Pierre Bourdieu (1998), este autor defende que um dos principais fatores que interferem no sucesso ou fracasso escolar é a herança cultural familiar. Para ele, a escola e as instituições de ensino reproduzem diferenças e não cumprem com o papel de superá-las, então o déficit cultural das crianças e adolescentes de determinadas classes sociais permanece e resulta em fracasso escolar.

As crianças e adolescentes brasileiros têm o direito à educação escolar básica e pública, conforme o Art. 4º da LDB estabelece, é dever do Estado fornecer educação escolar pública dos quatro aos dezessete anos de idade. Com esta obrigatoriedade, as crianças e adolescentes, foram convencionadas a idade de seis anos para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental e catorze para concluí-lo na idade certa, e após ingressar no Ensino Médio com quinze anos e concluí-lo com dezessete anos de idade. Aos que não conseguem cumprir as metas nestas idades, sejam por quaisquer motivos, desde ingresso tardio, repetência ou evasão, passam a ter sobre eles um estigma de fracasso escolar. O termo fracasso escolar é de ampla abrangência, que faz referência as mais diversas situações, como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, baixo desempenho escolar, distorção idade-série, abandono escolar precoce ou repetência. A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar.

Segundo estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as medidas socioeducativas são aplicadas em adolescentes e jovens autores de atos infracionais. As medidas podem ser aplicadas em meio aberto ou sob internação (BRASIL, 1990). O objetivo das medidas socioeducativas é apoiar o adolescente ou o jovem na construção de um projeto de vida, para que ele possa ter a oportunidade de conviver em sociedade de forma justa, saudável e ética, propondo novas condições de vida, para que ele possa ressignificar suas atitudes, valores, convivência familiar e comunitária, reinsserindo-o na escola, viabilizando acesso a cursos profissionalizantes, de modo que possibilite acessos ao mercado formal de trabalho, além de buscar manter e fortalecer vínculos familiares e

restaurar vínculos desfeitos. Assim, o atendimento dado aos adolescentes e jovens que estão cumprindo medida socioeducativa, deve ser fundamentado nos direitos preconizados pelo ECA, garantindo a proteção integral em todas as áreas de sua vida, inclusive a escolar.

Considerando a idade estabelecida como correta para a trajetória escolar e o objetivo das medidas socioeducativas de reinserção ou manutenção na escola de adolescentes que cometeram atos infracionais, e diante de dados referentes a distorção idade-série do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e das MSE (Medidas socioeducativas) no município de Criciúma, procuro identificar a diferença nas taxas nas duas situações.

A pesquisa foi realizada de modo qualitativo, o recorte de tempo da pesquisa foi o ano de 2023, utilizei para este trabalho a técnica de pesquisa documental, onde busquei extrair dos documentos utilizados na pesquisa, conteúdos para análise de microprocessos, examinando os dados coletados em amplitude e profundidade, buscando extrair informações mais completas possíveis, para assim, melhor apreender e compreender a realidade social do grupo estudado. Conforme salienta Souza Martins (2004, p.292).

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. (Martins, 2004, p.292)

Os dados coletados para a pesquisa, foram obtidos de documentos, tais como livros, registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos de agências governamentais e artigos acadêmicos. Que segundo Gil (2012);

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. (Gil, 2012, p.147)

O artigo está estruturado em três seções. Na primeira, será realizada uma contextualização histórica da situação da criança e do adolescente, desde o surgimento do sentimento de infância segundo o historiador Philippe Ariès (1981), até o conceito atual de criança e adolescentes. Ainda nesta seção, farei uma análise dos Código de Menores (1927 e 1979) e a Doutrina da situação irregular e a Lei Federal nº8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e a doutrina da proteção integral da criança e ao adolescente.

A segunda seção versará sobre o ato infracional, o adolescente infrator, as medidas socioeducativas em meio aberto, a responsabilização do adolescente infrator, a natureza pedagógica das medidas socioeducativas, o direito à educação e a distorção idade-série.

Na terceira seção, tratarei do fracasso escolar, conforme a teoria da Educação de acordo com Bourdieu (1998). Também nesta seção trarei os dados obtidos na pesquisa referentes à distorção idade-série entre os adolescentes e jovens atendidos pelo CREAS (Centro de Referência Especializada em Assistência Social) de Criciúma, que cumprem as medidas socioeducativas em meio aberto, além de trazer os dados da distorção idade-série geral do município conforme dados do INEP. E por fim trarei as considerações finais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CONDIÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O conceito de criança e adolescente, tal qual o conhecemos hoje, foi construído ao longo dos tempos. Para compreendermos como chegamos a este conceito, faremos uma breve contextualização.

Para o historiador Philippe Ariès (1981), a infância como categoria não existia, e nem era representada na sociedade ocidental. Na arte medieval, até o século XII, por exemplo, o que diferenciava uma criança de um adulto era somente o seu tamanho diminuto.

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que está não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição

estética, a infância era um período de transposição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.(ARIÈS, 1981, p.52).

Ariès ressalta que na sociedade medieval, “assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”. (ARIÈS, 1981, p.156).

Outro aspecto pontuado por Ariès, a mortalidade na infância era naturalizada e permaneceu desta forma até o século XIX. Assim, a mortalidade infantil era encarada como algo normal e tratado de maneira natural, logo, os vínculos criados com crianças eram frágeis.

Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância? Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade, das sociedades romanas ou chinesas, que praticava o abandono das crianças recém-nascidas. Compreendendo então o abismo que separa a nossa concepção da infância anterior à revolução demográfica ou a seus preâmbulos. (ARIÈS, 1981, p. 57).

Ariès compreendeu o abismo que separa a atual concepção da infância, para ele, foi a partir do século XII que a infância começou a ser descoberta nas representações através da arte. A transformação com relação ao sentimento de infância persistiu por séculos. Do final do século XIV até o século XVII, essas transformações ocorreram de forma mais significativa. As crianças começaram a ser retratadas na arte, tornando-se mais presentes, então, passaram a ter preservada sua memória enquanto indivíduos. A partir daí, novas expressões para fazer referência a crianças passaram a ser utilizadas.

Segundo análise de Ariès, as “idades da vida” aparecem como fases, para o autor, do século XIV até o século XVIII, essas fases eram representadas através de etapas biológicas e funções sociais. Essas fases se dividem assim: a primeira fase está relacionada ao momento da vida que as crianças brincam; a segunda é a fase que as crianças apreendem; em seguida, vem a fase das relações do indivíduo social, através do amor e eventos sociais; logo após vêm as idades do combate, quando o indivíduo estava pronto para ir para a guerra; e por fim as idades da sabedoria. Nesse sentido, essas fases nos mostram como se davam as relações sociais em cada um dos momentos da vida.

Segundo podemos observar, até o século XVIII, a infância e a adolescência pertenciam ao mesmo espaço. A adolescência como fase delimitada é relativamente

recente, tendo sido aprofundada a partir do fim do século XIX quando ocorreram transformações importantes, após o surgimento da sociedade industrial e o aumento da expectativa de vida, tendo sido plenamente reconhecida no século XX.

É no final do século XIX que distinções desde a faixa etária passam a ser consideradas, em virtude da permanência na escola e do ingresso no Exército. Portanto, o reconhecimento da adolescência como etapa do ciclo vital remonta ao século XX e, por conseguinte, pode-se dizer que está associada ao advento da sociedade industrial. (ARRUDA, 2011, p. 34)

Arruda (2011) considera que a adolescência é um fenômeno psicobiológico, que compreende a fase entre a infância e a fase adulta. Na adolescência é construída a personalidade do indivíduo, pois durante a adolescência ocorrem as transformações físicas, emocionais, biológicas, além da maturação sexual. “Na adolescência, ‘a pessoa vive mudanças importantes e significativas geradoras de uma nova personalidade, diferente da personalidade da infância’, causada pelo ‘processo de maturação sexual’ e, por conseguinte, pela biologia.” (ARRUDA, 2011, p. 32)

Bock (2007) considera a adolescência da perspectiva sócio-histórica como uma construção social do homem moderno, não como uma fase natural ou como uma etapa entre a vida adulta e a infância.

A adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. (Bock, 2007, p. 63)

Sabemos que a adolescência é uma fase de crises na vida dos sujeitos, devido às mudanças que ocorrem, sendo este um fato natural ou construído, da transição da infância para a fase adulta. Segundo Arruda, as crises desta fase da vida, devem ser tratadas com prudência, considerando que a adolescência se insere em um processo sócio-histórico, e neste processo o homem está sempre em evolução como ser humano, através de suas relações interpessoais. Nas esferas social e cultural que o homem se constrói. “Apontar que conceber esse momento da vida como de “crise” deve ser visto com ressalva, pois

pode acarretar o perigo de estigmatizar os/as adolescentes, em especial aqueles/as oriundos/as de estratos sociais menos favorecidos.” (ARRUDA, 2011, p. 34)

Dentro deste contexto, não se observava pensamentos direcionados à proteção das crianças e adolescentes. Os primeiros documentos internacionais que tratam desse aspecto surgem no começo do século XX. Dentre estes documentos podemos mencionar a Convenção nº 5 de 1919, aprovada na Conferência Internacional do Trabalho (OIT), que estabelecia uma idade mínima de 14 anos para admissão nos trabalhos industriais. Tal convenção serviu apenas como orientação e não tinha poder de efetivação para os Estados-Nações. Outro documento, a “Declaração de Genebra”, de 1924, coloca a criança como prioridade e diz em seu preâmbulo que “os homens e mulheres de todas as nações reconhecem que a humanidade deve dar à criança o melhor que tem, afirmando seus deveres, independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou credo”. Destes primeiros documentos muitos outros foram feitos para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Em 20 de novembro de 1989, foi adotado pela Assembleia Geral da ONU a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, passando a vigorar em 02 de setembro de 1990. Sendo este o instrumento de direitos humanos mais aceito na história, tendo sido ratificado por 196 países incluindo o Brasil.

2.1 NO BRASIL: DA COLÔNIA À REPÚBLICA

Na ocasião da ocupação e colonização portuguesa no Brasil, baseados em registros escritos por religiosos, percebemos que os povos indígenas tinham uma visão diferente da criança se comparado com o que vimos na Europa daquele período. Missionários que vieram ao Brasil para catequizar os indígenas, relataram em cartas, o tratamento dos pais com as crianças da tribo. O apego dos pais aos filhos pode ser percebido nos registros dos jesuítas e capuchinhos. “Porque nunca se achou que pai no Brasil vendesse filho verdadeiro, porque os amam grandissimamente.” (ANCHIETA, 1585a, p. 407)

Neste sentido, em outro escrito, Anchieta reafirma o carinho que os pais tinham pelos filhos indígenas. “Apesar de não procurarem deixar-lhes herança, amavam muito os filhos, tinham grande candura natural e que estes por andarem nus “parecem que representavam o estado de inocência.” (ANCHIETA, 1585, p.434)

Cardim (1625), ainda neste sentido: “Os pais não têm cousa que mais amem, que os filhos, e quem a seus filhos faz algum bem tem dos pais quanto quer.” (CARDIM, 1625, p.153)

Criticando a entrega dos filhos pelas mulheres francesas à ama de leite ou para cuidados de outros, ou ainda os abandonando, LERY (1587), ficou encantado com a dedicação das mães indígenas quanto à amamentação dos filhos. Para ele, as mulheres francesas cometem desumanidade ao entregar os filhos para pessoas estranhas. “Cometem a desumanidade de entregar os filhinhos a pessoas estranhas, que os levam para longe, onde morrem sem que as mães o saibam.” (LERRY, 1578, p.194)

Ante o exposto, é possível afirmar que os povos indígenas no Brasil davam uma atenção especial às crianças. Apesar de, assim como os europeus da época, não terem definido a existência do sentimento de infância, que de acordo com ARIÈS (1981, p.157), o sentimento de infância “corresponde à consciência da particularidade infantil”, a qual “distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. A inexistência de um sentimento de infância não significa, conforme o autor, “que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas”, mas quando pudessem sobreviver sem a atenção constante da mãe, a criança ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Neste sentido, é possível afirmar que mesmo não existindo o “sentimento de infância”, havia sim, o reconhecimento de que as crianças eram mais frágeis que os adultos, elas eram consideradas importantes e queridas pelos pais e pela tribo.

Para Pereira (1998), os portugueses no Brasil tinham a tarefa de instalação da cultura dos colonizadores. Durante esse processo de dominação dos povos indígenas, foram adotadas práticas violentas contra estes, com a perspectiva de escravizá-los. Neste sentido impuseram a separação de suas comunidades originais, para que o domínio das terras fosse possível. Dentro desse processo de separação das crianças de suas famílias houve o surgimento da casa de recolhimento no Brasil.

A separação de crianças índias e negras de seus pais foi a forma mais eficiente encontrada pelos catequizadores para isolar estas crianças da influência dos costumes e tradições de seus antepassados e assim levá-las a assimilar mais facilmente a cultura e religião dos portugueses. Com esta finalidade surgiu em 1551 a primeira casa de recolhimento de crianças no Brasil. Esse é o marco do início do recolhimento de crianças ‘desvalidas’, por parte da igreja no Brasil. (PEREIRA, 1998, p. 10)

Dessa forma, a estratégia de separação das crianças dos pais para a aculturá-las, levou ao surgimento da primeira casa de recolhimento de crianças no Brasil. A partir daí, o abandono das crianças no período colonial começou a se tornar algo recorrente. O abandono de recém-nascidos em portas de igrejas e nas ruas tornou-se uma prática comum, conforme Pereira (1998), eram muitas as causas dos abandonos, dentre elas, estava os filhos de relações extraconjugais.

No século XVIII, as situações de abandono viraram um problema, que levou às autoridades a buscarem uma solução, foi então criada a Roda dos Expostos, a qual era mantida pelas Santas Casas de Misericórdia. Este dispositivo tinha o objetivo de cuidar das crianças abandonadas, preservando o sigilo da sua identidade e de quem as abandonava.

Dentre as diversas explicações apontadas para o número crescente de crianças abandonadas nas Rodas, ou seja, para que os senhores pudessem alugar as escravas como amas de leite; para proteger a honra das famílias escondendo frutos de amores considerados ilícitos; para evitar o ônus da criação de filhos das escravas, em idade ainda não produtiva; pela esperança que tinham os escravos de que seus filhos se tornassem livres, entregando-os à Roda, ou apenas para que os recém-nascidos tivessem um enterro digno, já que muitos eram expostos mortos ou adoecidos. (PEREIRA, 1998, p. 12)

Segundo Pereira (1998), a Igreja Católica foi a grande referência com relação à assistência das crianças no período colonial e grande parte do período imperial. O Estado, segundo o autor, só passou a intervir efetivamente a partir de 1855, através da criação do Instituto para Surdos, e em seguida com a fundação da Escola de Aprendizes de Marinheiros, no ano de 1873.

Para Rizzini (2011), a questão do abandono das crianças no Brasil passa a ser uma preocupação das autoridades já no século XVII. Neste sentido, houve relatos ao rei, através de cartas, indicando a situação das crianças abandonadas e solicitando a ele providências.

No Brasil Colônia, a assistência às crianças abandonadas, órfãs e pobres seguiu os moldes ditados pela Corte e adotados em Portugal, ou seja, era de responsabilidade das câmaras municipais, mas foi em grande parte assumida pela Irmandade de Santa Casa de Misericórdia. (RIZZINI, 2011, p. 209)

A situação da criança e do adolescente no Brasil Colônia e depois no Império era vista com descaso e desvalorização. A primeira legislação voltada para a criança no

Império foi a Lei do Ventre Livre, mas esta lei não garantiu o rompimento com a escravidão, pois apesar de nascerem livres ainda permaneciam dependentes de seus senhores.

A Lei do Ventre Livre (28/9/1871) manteve a política da escravidão e reafirmou a política de desvalorização da criança escrava/cria, estabelecendo para os “ingênuos” uma “liberdade controlada e vigiada” que, embora aparentemente doada, tinha que ser comprada por longos anos de trabalho ainda escravo. (RIZZINI, 2011, p. 221)

Com o fim da escravidão no Brasil em 1888 e a instauração da república no ano seguinte, o Brasil passa por um processo de mudanças econômicas e demográficas. Neste sentido, essas mudanças provocaram uma forte migração para os centros urbanos. Neste período, o crescimento populacional nos centros urbanos e a falta de políticas públicas para atender a população, surge como um problema, o número de pessoas em situação de miséria aumenta, entre estas pessoas estão crianças e adolescentes.

Com relação à situação de crianças e adolescentes alguns dos problemas sociais mais crescentes nessa época eram os relativos aos chamados “menores viciosos e desvalidos”, problemas esses que as autoridades da época tratavam como “medidas higiênicas”. (PEREIRA, 1998, p. 15)

Nesse primeiro período da república, no final do século XIX surge o Movimento Higienista, este movimento era composto por juristas e médicos que propunham, através de uma atuação filantrópica, um controle social de sujeitos pobres. O trabalho higienista visava uma intervenção na educação pelo trabalho. Nesse contexto, surge e se populariza o termo “menor”, que caracterizava crianças e adolescentes que se encontravam em situação irregular, abandonados ou que haviam cometido atos infracionais, o termo “menor” passa a ser estigmatizado, pois se referia às crianças e adolescentes marginalizados. Até este momento as crianças e adolescentes estavam submetidos ao Código Criminal de 1830 e ao Código Penal de 1890.

Em 1830 o código criminal do império já determinava a internação em “casa de correção” aos menores de 14 anos que tivessem agido com discernimento. Assim como o código penal de 1890, o primeiro do período republicano, que manteve os critérios de idade e discernimento para estabelecer a culpabilidade do menor diferenciando, no entanto, em um aspecto anterior: os menores de 9 anos eram considerados inculpáveis e os que tivessem entre 9 e 14 anos seriam submetidos a um exame de discernimento, para avaliar a possibilidade de serem, ou não, responsabilizados por seus atos. (PEREIRA, 1998, p. 18)

Rizzini (1996), sugere que com o processo de transição econômica do escravista para o capitalista, as crianças, que antes trabalhavam para os senhores, passem a trabalhar para o capitalista, neste sentido, surge na sociedade a ideia de que o trabalho pusesse fim ao “problema do menor”

Nessa perspectiva, muitas crianças e jovens eram recrutados nos asilos de caridade, algumas a partir dos cinco anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada mais útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade. (RIZZINI, 1996, p. 377)

Segundo Rizzini (2011), as mudanças ocorridas no período da transição para a república, apresenta uma mudança em relação à infância empobrecida, o termo “menor” que passa a ter uma conotação jurídica. Já nos primeiros anos da república o Estado cria, através do Decreto nº 145, de 11 de julho de 1893, Colônias Correcionais, com o intuito de resolver questões relacionadas à pobreza e vadiagem. Nessas colônias eram recebidos indivíduos independentes de sexo e idade, todos que eram considerados “vadios, vagabundos e capoeiras”. As instituições tinham a intenção de dar aos internos, por meio do trabalho, a correção. Os internos eram todos aqueles que eram considerados pelas autoridades sem condições de se manterem, não necessariamente que tivessem cometido algum crime ou contravenção, neste sentido englobava as crianças e adolescentes que se encontravam em situação de rua e abandono.

O governo republicano adotou uma primeira medida para isolar os “vadios, vagabundos e capoeiras”, promulgando o Decreto n.145 de 11 de julho de 1893. Este autorizou o governo a fundar colônia correcional, “para correção pelo trabalho” dos acima citados. Independente do sexo e idade, o que incluía menores e mulheres, seriam recolhidos indivíduos que, não estando sujeitos ao poder paterno, não tivesse meios de subsistência, a “a vagarem pela cidade na ociosidade” (RIZZINI, 2011, p. 227)

Ainda segundo Rizzini (2011), a aprovação da Lei nº 947, em 29 de novembro de 1902, faz referências centrais na forma de conceituar as crianças e adolescentes pobres no país. A partir desta, a infância pobre passa a ser rotulada como “menores viciosos”. Para este autor, neste momento ocorre uma divisão entre a infância pobre e a criança.

Nesta, empregou-se a categoria dos “menores viciosos”, que, julgados como tais, deveriam ser internados nas colônias correcionais. Tratava-se de uma categoria muito ampla, na qual se incluíam os menores inculcados criminalmente, que tivessem agido “sem discernimento”, bem como aqueles que, “por serem órfãos ou por negligência”, fossem “encontrados sós na via pública”. (Rizzini, 2011, p. 228)

A partir da Lei nº 947, as casas correcionais passaram por reformulações, com a finalidade de reabilitar a partir do trabalho e da instrução, então os mendigos, vadios, capoeiras e os “menores viciosos” que fossem encontrados e julgados no Rio de Janeiro. Em seu Art. 7º a lei determinava os indivíduos a serem recolhidos.

I. Os menores de 14 annos, maiores de 9, inculcados criminalmente que forem julgados como tendo agido sem discernimento, nos termos dos arts. 30 e 49 do Codigo Penal. II. Os menores abandonados de 14 annos, maiores de 9 que, por serem orphãos ou por negligencia ou vicios, ou enfermidades dos paes, tutores, parentes ou pessoas em cujo poder, guarda ou companhia, vivam, ou por outras causas, forem encontrados habitualmente sós na via pública, entregues a si mesmos e privados de educação. (BRASIL. Lei nº 947 de 29 de dezembro de 1902)

As Colônias Correcionais permaneceram recebendo menores até 1927, ano em que foi aprovado o primeiro Código de Menores brasileiro, o código ficou conhecido pelo nome do seu autor, o jurista José de Cândido de Albuquerque de Mello Mattos. O jurista também teria sido o primeiro juiz de menores do Brasil, nomeado em 02 de dezembro de 1924, exerceu o cargo na capital federal, na época o Rio de Janeiro, até o seu falecimento em 1934. Em 1923 foi inaugurado o Juizado Privativo de Menores da Capital Federal, esta foi a primeira instituição estatal voltada para a assistência às crianças abandonadas.

2.2 A DOUTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR DO MENOR

O código Mello Mattos (CMM) possuía 231 artigos. Embora elaborado exclusivamente para o controle da infância empobrecida, abandonada e que cometessem atos infracionais menores de 18 anos, o Código Mello Mattos (CMM) foi a primeira legislação a tratar da criança e do adolescente de forma mais sistemática, e a consolidar normas esparsas anteriores.

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo. (DECRETO Nº 17.943-A DE 12 DE OUTUBRO DE 1927.)

Paiva (2014), para esta autora, o Juizado de Menores no Brasil, foi o espaço que possibilitou a discussão da situação do menor no país, e, a partir dele, viabilizou a criação do Código Mello Mattos (CMM).

Com o Código Mello Mattos, como ficou conhecido o Decreto nº 17. 943-A, de 12 de outubro de 1927, que consolidou as leis de assistência e proteção a menores, depois revogado pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, se inicia a implementação do primeiro sistema público de atendimento a criança e adolescentes em circunstâncias especialmente difíceis. (PAIVA, 2014, p. 44)

O CMM determinava que nenhum menor de 18 anos seria recolhido em prisão comum, neste sentido o Código veio para resguardar em lei que crianças e adolescentes tivessem um local específico onde pudessem cumprir sua pena de modo a ficarem separados dos adultos, no entanto, com bases nos princípios de proteção, assistência e repressão. Assim, como consequência, era recolhido no mesmo local o menor considerado delinquente e o considerado em situação irregular de abandono. Não fazendo esta distinção entre o menor delinquente e o abandonado, além daqueles que o Estado entendia que embora tendo pais, os mesmos não estavam educando corretamente conforme o esperado pela sociedade à época. Na sociedade daquele período havia um temor dos potenciais infratores por suas condições de vulnerabilidade, poderiam estar propícios a cometer crimes. O CMM corrobora com esse sentimento de temor e acaba por generalizar a criminalização da infância empobrecida.

Havia a classificação genérica na categoria de “abandonados” que se referia tanto aos menores abandonados primeiramente ditos quanto aos infratores: “artigo 1º: menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de dezoito anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”. (PAIVA, 2014, p. 44)

Em 1941 foi criado através do Decreto-Lei nº 3.799 o Serviço de Atendimento aos Menores (SAM), este órgão pertencente ao Ministério da Justiça, atuava de modo corretivo, utilizando como método a repressão e a reclusão de menores em internatos (reformatório e casa de correção). O SAM era um órgão burocrático e técnico que atendia às reivindicações da sociedade e à política de controle social instituída no país. Embora o Decreto em grande parte era uma continuidade das ideias e das práticas adotadas até então, havia um diferencial quanto a pretensão do SAM, este órgão pretendia controlar os serviços de assistência e com isso reduzir os problemas dos menores em situação irregular e em conflito com a lei. Para esse controle pretendia adotar ações educacionais, médicas e psicológicas. Neste sentido, o SAM retirou do juizado de menores o caráter executor, assim deixou de ser uma atribuição do juizado de organizar os serviços de

assistência, e ficou responsável pela fiscalização do regime disciplinar e educativo dos internatos.

Para Rizzini (2011), as atribuições do SAM eram realizar a triagem e internação dos “menores”, nas instituições que eram contratadas para realizarem o serviço. Ainda segundo o autor, o SAM recebeu algumas críticas, com destaque em especial por não estimular mudanças efetivas no atendimento às crianças e adolescentes.

No Rio de Janeiro, onde estava localizada a maior parte de sua rede de atendimento, o SAM nos anos de 1950 a 1953, internou 3.721 menores contra 4.085 menores internados pelo Juízo de Menores do Distrito Federal, entre 1927 e 1930. Ou seja, passados 23 anos, e esses dados levam a crer que o “aparelho assistencial” da Capital da República manteve praticamente a mesma estrutura que dispunha Mello Mattos na década de 20. (RIZZINI, 2011, p. 267)

Em 1º de dezembro de 1964, no início do período da Ditadura Militar, surge a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), por meio da lei nº 4.513. A FUNABEM propunha uma modernização e levou a extinção do SAM. A proposta do novo órgão era a substituição da repressão por uma política de bem-estar da criança e do adolescente.

Segundo Pereira (1998), a FUNABEM se estruturou através da Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM). A fundação tinha como objetivo romper com a burocracia e buscava autonomia técnica, administrativa e financeira. No entanto, naquele período de Ditadura vigorava o sistema de “Doutrina da Segurança Nacional”. Então, as diretrizes da FUNABEM ficaram no papel e a ruptura com os métodos do SAM não se concretizou.

A FUNABEM teve sua atuação baseada na PNBEM (Política Nacional do Bem Estar do Menor) que foi a expressão de uma contradição. Já que a proposta aprovada em lei, por seu conteúdo pedagógico-assistencial progressista, nunca saiu do papel, pois na prática, prevaleceram os objetivos do governo arbitrário voltados para o controle da sociedade. (PEREIRA, 1998, p. 23)

Em 1979, o Código de Menores de Mello Mattos foi revogado. Através da Lei nº 6.691, então passou a vigorar o Código de Menores de 1979, que junto com o código de 1927 conformam o que é conceituado como doutrina da situação irregular. Segundo Paiva (2014), o código de 1979 manteve os mesmos direcionamentos do Código anterior, neste sentido, crianças e adolescentes pobres e infratores permaneceram sendo rotulados como

sujeitos da “situação irregular”. “Define a situação irregular como sendo “a situação de perigo que poderá levar o menor a uma marginalidade mais ampla, visto que o abandono moral ou material é um passo à criminalidade”. (PAIVA, 2014, p. 47)

Assim como o anterior, o Código de 1979, no período que vigorou o Código o Estado continuou atuando na aplicação de medidas judiciais aos que se encontravam na “situação irregular”, sem atuar de maneira a efetivar o acompanhamento e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. As medidas de caráter punitivo eram as mesmas para o “menor carente” abandonado e ao infrator.

Assim pelo Código de Menores de 1979, os meninos pobres ou de rua eram apreendidos pela polícia ou ronda do comissariado, sem que nada estivessem fazendo além de exercitarem um direito fundamental de ir e vir, e desta apreensão, misturavam-se então, meninos sem qualquer desvio de comportamentos, com outros já contaminados pela violência. (PAIVA, 2014, p.47)

A “doutrina da situação irregular” que estigmatizava crianças e adolescentes pobres as classificando como “menores” e criminalizando-as permaneceu por décadas e atravessou o último século, assim, a ideia de que eles representavam um perigo para a sociedade, faziam com que eles fossem conduzidos para instituições de internação.

2.3 A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

O Brasil dos anos de 1980 enfrentou mudanças que ocorreram após enfraquecimento das ideias do modelo militar, houve uma forte pressão popular pela redemocratização do país. Neste contexto de redemocratização iniciou a discussão sobre a Constituição Federal de 1988, esta seria um marco importante que atendeu às demandas de lutas populares por seus direitos políticos, civis, trabalhistas e sociais.

Segundo a Constituição Federal de 1988, através de seu artigo 227, que passou a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. Este artigo abriu caminho para a construção e posterior aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que veio para romper em definitivo com a doutrina da situação irregular do menor e suas práticas estigmatizantes e punitivas dos antigos Código de Menores (1927 e 1979).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**)

Segundo Silva (2005), a mobilização no Brasil em defesa da criança e adolescente e pela consolidação do ECA tem como marco o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA). Para esta autora, o Fórum DCA realizou um importante trabalho como mecanismo de intervenção política em defesa da criança e do adolescente, além de atuar como mediador das propostas do governo e da sociedade civil, também foi responsável pela coordenação do grupo de redatores do anteprojeto de lei.

Esse Fórum surgiu para apoiar a articulação permanente das entidades, possuindo duas finalidades básicas: a primeira objetiva desenvolver ações conjuntas de combate à violência às crianças e aos adolescentes; a segunda, organizar a participação das entidades não-governamentais nos lobbies da Assembleia Constituinte. (SILVA, 2005, p.38)

Então, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 promoveu-se as bases sociojurídicas para a reformulação da legislação da criança e do adolescente. Surge, na última década do século XX, por meio da Lei Federal nº8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

O ECA se caracteriza por pertencer à esfera da doutrina da proteção integral, pois este, passa a reconhecer a criança e o adolescente enquanto cidadãos plenos de direitos. A Lei nº8.069 declara que esses sujeitos são alvo de proteção prioritária absoluta por serem pessoas em desenvolvimento. A doutrina da proteção integral se distingue da doutrina da situação irregular na medida em que insere todas as crianças e adolescentes em um sistema jurídico especial, de forma a garantir seus direitos e deveres de forma constante e absoluta com nítido caráter protetivo e não mais punitivo.

Reconhecendo juridicamente que as crianças e adolescentes devem ser amparados por direitos especiais, o ECA estabelece direitos fundamentais que buscam assegurar o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Art. 3º A criança e o 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. Art. 4º É dever da família da comunidade, da sociedade em

geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 20)

O ECA, ao definir já em seus primeiros artigos crianças e adolescentes, sendo criança aquela pessoa de até 12 anos de idade e adolescente aquelas que se encontram entre 12 anos completos e 18 anos de idade, acaba por abolir o termo “menor”.

Outra mudança importante em relação as antigas legislações trazidas pelo ECA no âmbito legal, diz respeito ao direito processual, segundo a nova legislação em seu artigo 110, que “nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal” (BRASIL, 1990, pg. 43).

O ECA consagra todos os direitos inerentes às crianças e adolescentes, ao reconhecê-los como sujeitos plenos de direitos. Incorpora-se à doutrina todos os princípios fundamentais e constitucionais, destacando-se o da igualdade e da liberdade, sendo proibida as detenções ilegais ou arbitrárias.

Dessa forma, ao apresentar a nova articulação da política de atendimento da criança e do adolescente, o ECA se estrutura da atuação conjunta do Estado e da sociedade civil. A legislação traz como premissa a descentralização das ações de proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Cria, assim, conselhos de âmbito municipal, estadual e nacional, que buscam assegurar a participação popular neste segmento administrativo de forma a garantir a proteção e defesa desses sujeitos. “Art. 86 A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.” (BRASIL, 1990, p. 36)

Segundo Silva (2005), o ECA pode ser definido através de três palavras que conceituam as mudanças apresentadas com o seu surgimento. A primeira delas é “inovador”, pois representa uma transformação importante frente ao conservadorismo presentes nos Códigos de Menores (1927 e 1979) na medida em que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos direitos. A segunda é “garantista” pois passa a assegurar os direitos que não existiam nos Códigos anteriores. E, por fim, “participativo” já que contou com uma ampla participação popular, instituindo perante a lei esse mesmo dispositivo no processo de desenvolvimento das políticas de atendimento a esses sujeitos.

3. O ATO INFRACIONAL E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

3.1 O ATO INFRACIONAL

Com as mudanças trazidas pelo ECA, principalmente com a ruptura da situação irregular, e sua substituição pela nova doutrina de proteção integral, além do reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos e abolindo com o termo “menor”. Para a efetivação desta nova doutrina, tornou-se necessário a conceituação de criança e adolescente.

Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (BRASIL, 1990, p. 20)

Esta conceituação foi necessária em termos legais, para um controle na aplicação das medidas socioeducativas, tendo também o interesse de não estigmatizar aqueles que se encontravam em situação de pobreza. Reconhecendo então a particularidade da criança e do adolescente enquanto sujeitos que se encontram em desenvolvimento.

Segundo Paiva (2014) a fase da adolescência é marcada pelo período que o indivíduo se encontra em um processo de desenvolvimento biológico ou físico, psicológico, sexual e social. Neste processo de desenvolvimento a subjetividade de cada indivíduo deve ser considerada, esta fase é muitas vezes conturbada, é um momento de indagações na busca da sua própria identidade. Por outro lado, estão as normas sociais, estas também estão presentes neste processo de desenvolvimento dos adolescentes, e envolvem outras questões, como as condições de vida local e os agentes socializadores (creches, escolas, igrejas, redes sociais). Portanto, a formação de identidade dos adolescentes não está somente presente nas relações familiares.

A adolescência é um dos momentos do desenvolvimento humano e, como tal, “se caracteriza como mais um passo do sujeito no sentido da conquista de independência”. É na adolescência que o indivíduo abre mão dos cuidados familiares e se prepara para assumir a si próprio como adulto independente. Com efeito, a adolescência “situa-se entre o fim da infância e o início da vida adulta, como um período de transição marcado por rupturas e novas ligações. (PAIVA, 2014, p. 87)

Desde a ratificação do ECA em 1990, as crianças e adolescentes passaram a ser encarados como cidadãos especiais, de forma que por se encontrarem em desenvolvimento devem contar com uma legislação específica. O ECA passa a ser um respaldo jurídico que vai apresentar como deve ser o processo de proteção desses sujeitos, garantindo perante a lei seus direitos e deveres. Neste sentido, o ECA define em seu art. 103 o que é ato infracional. “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.” (BRASIL, 1990, pg.42)

Para Volpi (2011) no momento em que a criança e o adolescente passam a ter uma legislação específica através do ECA, aqueles que cometem ato infracional, passam a ter assegurados os seus direitos e deveres no âmbito jurídico.

Ao assim definir ato infracional, em correspondência absoluta com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o ECA considera o adolescente infrator como uma categoria jurídica, passando a ser sujeito dos direitos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral, inclusive do devido processo legal. (VOLPI, 2011, p. 15)

Segundo Paiva (2014), o ato infracional se caracteriza pela prática de um ato condenável, em que o autor desrespeita às leis, aos direitos dos cidadãos, patrimônio público ou privado, à ordem pública, atos praticados por crianças e adolescentes. Sendo assim, somente é considerado ato infracional se quem o praticou tenha sido uma criança ou adolescente, e se este ato de enquadrar em um processo de responsabilização deste sujeito.

A conduta delituosa denominado “ato infracional” não se enquadra na norma legal como crime, pois tem uma diferença que se constitui na idade do autor da prática. Assim, quando a ação ou omissão venha a ter o perfil ilícito, a criança ou o adolescente não irá ser considerado um criminoso, mas somente o adolescente um infrator, diante do aspecto da imputabilidade, e das medidas a serem aplicadas, que não assemelham com as variadas espécies de reprimendas aplicadas ao adulto. (PAIVA, 2014, p. 101)

Então, no direito penal comum, o crime é conceituado como ação típica antijurídica e culpável, passa por um processo de análise no âmbito jurídico e após são aplicadas penalidades de acordo com o delito praticado pelo indivíduo. Ainda, no direito penal comum, está a contravenção penal, e esta é conceituada como um ato ilícito de menor importância que um crime, as penas no caso da contravenção penal se enquadram em penas alternativas, multas e prisão simples. No ECA, tanto os atos considerados crime

ou contravenção penal no direito comum, são representados pela expressão de ato infracional.

O art. 104 do ECA, estabelece que crianças e adolescentes de até 18 anos são consideradas inimputáveis, sendo assim, os que cometerem ato infracional serão direcionados a medidas socioeducativas previstas no art. 112 do ECA. Propondo uma intervenção que considere os aspectos psicológicos, sociais e pedagógicos.

Seguindo as diretrizes específicas das medidas socioeducativas, mesmo se enquadrando na situação de inimputabilidade, as crianças e adolescentes que praticarem ato infracional não serão desresponsabilizados por tais atos. As medidas socioeducativas estabelecidas no ECA estão descritas no art. 112.

Art. 112 Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII- qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 1990, p. 44)

3.2 O ADOLESCENTE INFRATOR

Para Segalin e Trzcinski (2006), o mundo da criminalidade se torna atrativo para os adolescentes, pois não há uma efetivação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Assim, para os autores a problemática da violência na juventude abrange a falta de políticas públicas que auxiliem estes jovens na sua formação enquanto sujeitos.

Não se trata de adotar postura determinista diante do ingresso do adolescente no mundo da criminalidade, como se as condições de existência justificassem o crime, mas de indagar a respeito da fragilidade e escassez de políticas públicas que ofereçam outras possibilidades a esta população, sobretudo condições que favoreça a superação da situação de pobreza e vulnerabilidade pela via da cidadania e do acesso aos direitos e medidas de proteção preconizados pelo ECA e não pela via da delinquência e da infração através da aplicação das medidas socioeducativas decorrência de ato infracional. (SEGALEN E TRZCINSKI, 2006, p. 12)

As referências incorporadas pelos adolescentes do âmbito social, econômico e cultural, refletem no processo de formação dos adolescentes. O adolescente que comete ato infracional, neste contexto, pode ser motivado pela desigualdade que está presente na

sociedade. Não sendo então a prática do ato infracional como uma escolha pessoal destes adolescentes.

Neste sentido, segundo Teixeira (2006), para compreender o perfil do adolescente que comete ato infracional é preciso entender os fatores determinantes que influenciam na sua vida, no meio em que vive e nas experiências que vão construir sua subjetividade. “Há uma complexidade que torna inócua a tendência à explicação reducionista, simplista que é atribuir a um único fator – pobreza, família, “consumo” ou drogas – a motivação para a conduta do adolescente.” (TEIXEIRA, 2006, p. 432)

Segundo Segalen e Trzcinski (2006) se faz necessário analisar com cautela a relação entre pobreza e violência na vida dos adolescentes, para evitar que haja a criminalização do adolescente pobre. Mas, considerando as estatísticas, a probabilidade de um adolescente pobre cometer um ato infracional aumenta na medida em que ele está inserido em ambientes de vulnerabilidade e violência, ou em territórios onde a criminalidade está presente.

Uma criança pobre, comparada a uma criança rica tem três vezes mais chances de morrer antes dos cinco anos de idade; 21 vezes mais chance de não ser alfabetizada; 30 vezes de morar em uma casa sem esgoto e 68 vezes mais chances de não ter geladeira. Para este estudo a desigualdade é apontada como uma das maiores causas de violência entre jovens de 15 e 24 anos. (SEGALIN E TRZCINSKI, 2006, p. 14)

Neste sentido, a não efetivação dos direitos fundamentais é um obstáculo para o desenvolvimento pleno dos adolescentes. Além disso, a falta de oportunidades, assim como a dificuldade na inserção no mercado formal de trabalho faz parte das dificuldades encontradas pelos adolescentes autores de ato infracional.

3.3 AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Com a promulgação do ECA, os adolescentes autores de ato infracional, passaram a ter assegurados os seus direitos e deveres no âmbito jurídico, que garantem as diretrizes de responsabilização e os direitos fundamentais dos adolescentes autores de ato infracional.

O ECA trouxe muitas mudanças em relação aos Códigos de Menores (1927 e 1979), dentre elas, uma das mais importantes diz respeito à privação de liberdade dos adolescentes. O art. 110 do ECA estabelece que “Nenhum adolescente será privado de

sua liberdade sem o devido processo legal” (BRASIL, 1990, pg.43). Já nos Códigos de Menores anteriores a privação de liberdade também estava relacionada com a situação de pobreza e abandono, onde estes sujeitos eram vistos como um “perigo” para a sociedade sendo necessário afastá-los do meio em que viviam.

Sendo assim, o ECA representa um papel importante no histórico dos direitos da infância no Brasil, na medida em que reconhece as crianças e os adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, e anexa diretrizes na legislação para promover a reinserção social do autor de ato infracional. Acredita, com isso, que a responsabilização dos sujeitos que cometem o ato infracional tem que se distinguir daquela prevista no Código Penal para os adultos.

Segundo estabelece o ECA, para haver a punição de um adolescente infrator é preciso seguir todos os procedimentos legais, para comprovar a real participação do adolescente no ato. “Art. 106 Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.” (BRASIL, 1990, p. 43)

Neste sentido, havendo a comprovação da participação do adolescente no ato infracional, serão aplicadas medidas socioeducativas de acordo com a gravidade do ato praticado, e sempre considerando o caráter pedagógico e de responsabilização pelo ato infracional. Sendo assim, o autor de ato infracional poderá responder pelo seu ato através de uma ou mais medidas socioeducativas, tais medidas podem ser aplicadas em sistema fechado ou aberto, conforme descrito no art. 112 do ECA podem variar de advertência até uma internação em uma instituição.

Segundo Volpi (2011), a primeira e menos gravosa é a advertência que é caracterizada por um conjunto de procedimentos, cujo a intenção é mostrar para o adolescente que o ato praticado é repudiado, desta maneira, busca então, através desta medida adverti-lo para que não volte a reincidir. A advertência é representada através de um termo assinado pelo seu responsável e executado pelo Juiz da Infância e Juventude. Conforme o art. 115. “A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.” (BRASIL, 1990, p. 45).

A execução da medida de obrigação de reparar o dano tem como premissa a reparação do mesmo através da restituição do bem, com a intenção de compensar a vítima

pelo prejuízo causado. Em caso de reparação do dano, esta obrigação deve ser efetivada pelo próprio adolescente autor do ato, não podendo ser transferida para os seus pais ou responsáveis, em caso de impossibilidade esta medida deve ser substituída por outra mais adequada. Conforme o art. 116.

Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente reconstitua a coisa, promova ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima. Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade a medida poderá ser substituída por outra adequada. (BRASIL, 1990, p. 45)

No caso da prestação de serviço à comunidade (PSC), prevista no art. 117 do ECA, a responsabilização do adolescente ocorrerá através da realização de trabalho gratuito que atende o âmbito comunitário. A medida de PSC é aplicada exclusivamente pela Justiça da Infância e Juventude, o acompanhamento das adolescentes autores de ato infracional e de suas famílias é realizado por programa específico, devidamente registrado no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). A duração da medida deve ter como prazo máximo de 6 meses, sendo efetivada com uma jornada máxima de 8 horas semanais.

Prestar serviço à comunidade constitui uma medida com forte apelo comunitário e educativo tanto para o jovem infrator quanto para a comunidade, que por sua vez poderá responsabilizar-se pelo desenvolvimento integral deste adolescente. Para o jovem é oportunizada a experiência da vida comunitária, de valores sociais e compromisso social. (VOLPI, 2011, p. 24)

No art. 118 e art. 119 o ECA apresenta a liberdade assistida (LA). Esta medida tem como objetivo o acompanhamento da vida social dos adolescentes autores de ato infracional. Nos casos de aplicação de LA, segundo Volpi (2011), ocorre uma intervenção direta na vida do adolescente, neste sentido o acompanhamento realizado tem um caráter coercitivo, é uma intervenção educativa, tendo como objetivo garantir a promoção social do adolescente através da educação, profissionalização para inserção ao mercado de trabalho, além de reforçar os vínculos familiares e comunitários. Busca, com isso, a reintegração social do adolescente.

Constitui-se numa medida coercitiva quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família). Sua intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos

familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou curso profissionalizantes e formativos. (VOLPI, 2011, p. 24)

A LA assim como a PSC deve ser executada no nível municipal, além de a LA estar em articulação direta com o sistema judiciário. A LA deve contar com uma equipe técnica capacitada, tendo como referência o orientador social. Assim, a presença deste profissional tem como objetivo auxiliar este adolescente na construção do seu projeto de vida.

Por sua vez, a medida de semiliberdade, presente no art. 120 do ECA, se enquadra na medida socioeducativa de meio fechado, tendo em vista que o adolescente é privado do seu direito de ir e vir. Neste sentido, a sua execução afasta parcialmente o adolescente do convívio familiar e comunitário. O programa de semiliberdade deve estar articulado e trabalhar em conjunto com os programas sociais no âmbito externo da unidade de semiliberdade. Durante a aplicação desta medida deve assegurar o direito aos princípios fundamentais elencados no ECA.

Num entendimento mais amplo da natureza e finalidade da semiliberdade, entendemos que ela é capaz de substituir em grande parte a medida de internação, podendo atender os adolescentes como primeira medida, ou como processo de transição entre a internação e o retorno do adolescente à comunidade. (VOLPI, 2011, p. 26)

A última medida socioeducativa e também a mais gravosa, é a medida de internação, esta medida é aplicada quando o ato infracional é considerado grave perante a lei, a medida de internação está prevista nos art. 121, 122, 123 e 124 do ECA. Sua execução é em âmbito fechado, neste sentido, promove a privação integral da liberdade do adolescente, mantendo o resguardo legal dos direitos fundamentais do mesmo.

Para Volpi (2011), os adolescentes que estão privados de liberdade, devem ter assegurados o seu pleno desenvolvimento de modo que seja possível a ressocialização desse adolescente. A medida de internação tem prazo máximo de 3 anos e devem ser reavaliadas a cada 6 meses, conforme determinações do ECA.

[...] os que forem submetidos à privação de liberdade só o será porque a sua contenção e submissão a um sistema de segurança são condições sine qua non para o cumprimento da medida socioeducativa. Ou seja, a contenção não é em si a medida socioeducativa, é a condição para que ela seja aplicada. De outro modo ainda: a restrição de liberdade deve significar apenas limitação do exercício pelo direito de ir e vir e não de outros direitos constitucionais, condição para sua inclusão na perspectiva cidadã. (VOLPI, 2011, p. 28)

3.4 A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2012, instituiu a lei nº 12.594 que criou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

O SINASE é o órgão responsável pela regulamentação e a execução das medidas socioeducativas, apresenta as diretrizes que englobam os princípios, regras e critérios. Suas atividades são desenvolvidas em âmbito federal, estadual e municipal.

Em seu art. 5º, o SINASE regulamenta as responsabilidades do âmbito municipal com relação à execução das medidas socioeducativas, neste sentido, direciona as ações para que o município efetue o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo. A atuação do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA) tem caráter deliberativo sobre o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo.

Considerando a organização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), dentro deste sistema estão inseridos a Proteção Social Básica, a Proteção Social Especial de Média Complexidade e a Proteção Especial de Alta Complexidade.

As medidas socioeducativas em meio aberto estão inseridas na Proteção Especial de Média Complexidade. A Proteção Especial de Média Complexidade atende indivíduos ou famílias que estão em situação de direitos violados, cujo os vínculos familiares e comunitários ainda não foram completamente rompidos.

Assim, dentro da Proteção Social Especial de Média Complexidade está inserido o equipamento chamado Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). O Centro tem como função, promover e articular a inclusão e proteção dos indivíduos, que estão tendo seus direitos violados, e se encontram em situação de violência relacionada a maus-tratos, abandono, abuso ou exploração sexual com o objetivo de resgate de vínculos familiares e /ou comunitários rompidos.

A proteção social é a modalidade de atendimento assistencial destinada a família e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus-tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medida socioeducativa, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2008, p. 39)

O serviço de proteção no CREAS se inicia com a realização do acolhimento dos usuários, este acolhimento deve ser realizado pela equipe técnica do CREAS, após o acolhimento a equipe deve realizar um acompanhamento com atendimentos psicossocial, esta equipe deve trabalhar com o objetivo de reverter as situações de direitos violados. Durante o acompanhamento a equipe técnica deve estar articulado com toda a rede para que a leitura sobre a realidade presente seja feita da forma mais clara possível. Neste contexto, a Política Nacional de Assistência Social prevê a criação de serviço anexado no CREAS para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto que são a PSC e a LA.

O serviço tem por finalidade prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente. Deve contribuir para o acesso a direitos e para a ressignificação de valores na vida pessoal e social dos adolescentes e jovens. Para a oferta do serviço faz-se necessário a observância da responsabilização face ao ato infracional praticado, cujos direitos e obrigações devem ser assegurados de acordo com as legislações e normativas específicas para o cumprimento da medida. (TIPIFICAÇÃO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIOASSISTENCIAL, 2013, p. 30)

Importante destacar, que o processo de execução das medidas socioeducativas deve contar com uma Política Socioeducativa, para além da execução da medida socioeducativa, que inclua mecanismos para a prevenção e a garantia dos direitos fundamentais.

[...] as medidas socioeducativas em meio aberto não se resumem à Prestação de Serviços à Comunidade e à Liberdade Assistida, devendo haver previsão, quer no âmbito do CREAS, quer em outros serviços socioassistenciais, da forma de executar ou acompanhar a execução das demais medidas relacionadas no art. 112, da Lei nº 8.069/90, promovendo a indispensável interface com os demais setores da administração corresponsáveis, bem como com o Poder Judiciário, que irá aplicar e, se necessário, substituir as medidas socioeducativas aos adolescentes autores de atos infracionais. (BRASIL, 2013, p. 57)

As legislações dão as diretrizes para a execução da medida socioeducativa que garantam os direitos e deveres dos adolescentes autores de ato infracional. Garantindo aos autores de ato infracional o convívio comunitário e familiar, e que contem com mecanismos para que estes se integrem no âmbito social.

3.5 A RESPONSABILIZAÇÃO DO ADOLESCENTE INFRATOR E A NATUREZA PEDAGÓGICA DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

O ECA trouxe uma nova perspectiva para a responsabilização do adolescente infrator. Enquanto nas legislações anteriores prevalecia um caráter punitivo, o ECA traz como um de seus atributos principais a prevalência pedagógica, mas, sem deixar de responsabilizar o adolescente pelo ato cometido.

Segundo Costa (2015), o mecanismo de responsabilização do adolescente infrator, apresenta um caráter punitivo, pois para este autor, a responsabilização deste adolescente faz parte do gênero das penas no âmbito jurídico.

É imperioso reconhecer que a medida socioeducativa tem caráter punitivo, aplicando-se a quem cometeu um ato infracional, a quem infringiu normas sociais estipuladas em lei, restringindo ou privando o autor do ato de sua liberdade. É a resposta da sociedade e do Estado a uma transgressão da norma social. (COSTA, 2015, p. 63)

O Estado ainda atua de forma repressora neste sentido, considerando o caráter punitivo, assim, continua agindo na contenção de indivíduos que agem de forma contrária à lei, reconhecendo assim, os adolescentes autores de atos infracionais como sujeitos responsáveis pelas suas ações, tendo que responderem pelos atos praticados.

Para Santos (2012), durante o processo de execução da medida socioeducativa, deve-se ter o foco no desenvolvimento de caminhos que garantam a cidadania dos adolescentes, não apenas como uma punição pelo ato infracional.

Em função da quebra de paradigma inerente à acolhida da doutrina jurídica atual, tais medidas devem pretender a consolidação da cidadania dos adolescentes e o descolamento entre o sujeito e o ato praticado. Em outras palavras, a medida deve ser aplicada para que o adolescente reafirme ou elabore seu projeto de vida e para que, neste processo, tenha oportunidades criadas tecnicamente para a revisão do ato cometido. (COSTA, 2012, pg. 53)

Como consequência, a ação de responsabilização dos adolescentes possui um caráter pedagógico, ao reconhecer os adolescentes enquanto sujeitos em desenvolvimento, pretendendo, assim, construir limites e regras de convivência social, ainda que não perca completamente seu caráter repressivo.

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes estabelecendo

restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja vista que a execução está condicionada a garantia de direitos e ao desenvolvimento de ação educativa que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica. (SINASE, 2006, p. 52)

Durante a execução da medida socioeducativa, o programa de atendimento ao adolescente autor de ato infracional deve manter o caráter pedagógico da ação com o objetivo de construir com o adolescente a ressignificação de seus valores, apresentando possibilidades para que ele não reincida.

Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógica para as entidades e /ou programas de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e as oportunidades de superação de sua exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica. (SINASE, 2006, pg.51)

Para Konzen (2006), o caráter pedagógico da medida socioeducativa mantém um vínculo com a ciência da educação, cujo objetivo é desenvolver um trabalho reflexivo e de construção crítica com os adolescentes.

[...] a realizar as competências de aprendizagem sustentadas em quatro pilares, a educação como oportunidade de desenvolver as competências pessoais (aprender a ser), relacionais (aprender a conviver) e cognitivas (aprender a conhecer), conjunto de habilidades informadoras das reformas educativas e das teorias pedagógicas contemporâneas. (KONZEN, 2006, pg. 354)

Assim, o caráter pedagógico trabalhado nas medidas socioeducativas deve desenvolver ações que em conjunto com o adolescente para que sejam consideradas as suas particularidades, provoquem reflexões perante a sua realidade, criando propostas de atividades que sejam de interesse do adolescente para auxiliá-lo em seu processo de desenvolvimento.

As filiações de classe, etnia, gênero, as vivências familiares, os momentos históricos e o contexto social em que se inserem são elementos significativos nas vivências de cada adolescente. Daí, porque não se pode eleger técnicas seriadas para tratar com os adolescentes, sendo necessário compreender suas experiências de vida. (COSTA, 2015, pg.66)

Neste sentido, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), apresenta diretrizes que regulamentam o atendimento socioeducativo e que direcionam as medidas socioeducativas. O Plano Individual de Atendimento (PIA) que está inserido no capítulo IV do SINASE é um instrumento de responsabilidade da equipe técnica, que indica o cuidado que se deve ter com as particularidades de cada adolescente autor de ato infracional. Estimula, desse modo, intervenções que devem estar presentes na medida socioeducativa de acordo com a situação social de cada adolescente.

A concepção pedagógica introduzida com a execução do PIA está presente no processo de construção deste instrumento junto ao adolescente. Sendo, então, um mecanismo de garantia dos seus direitos devendo ser pensado junto a uma equipe multidisciplinar e especializada.

O Plano de Atendimento Individual – PIA baseia-se em um estudo social e pessoal nos procedimentos de elaboração do acolhimento (atendimento inicial); tem como requisito básico o diagnóstico polidimensional, por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família nas áreas jurídicas, saúde, psicologia, social e pedagógica, estabelecendo metas, com reavaliação no máximo semestral e informe à autoridade competente. (SIMÕES, 2009, pg. 251)

Na regulamentação dos serviços de atendimento aos adolescentes autores de ato infracional, o SINASE anexa no capítulo III o requisito dos planos de atendimento socioeducativo, tendo como objetivo direcionar o município a traçar metas de ações, construindo uma atuação mais reflexiva junto aos adolescentes.

Em síntese, a partir do momento em que o ECA reconhece os adolescentes enquanto sujeitos em desenvolvimento, as ações presentes na medida socioeducativas apresentam uma base pedagógica assentada na construção coletiva (técnicos, adolescente, família e comunidade), buscando assegurar a cidadania dos adolescentes e reforçando o seu convívio comunitário e familiar.

3.6 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

Conforme o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as medidas socioeducativas são aplicadas em adolescentes e jovens autores de atos infracionais. Tais medidas podem ser aplicadas em meio aberto, ou seja, sem que o autor do ato infracional seja privado de sua liberdade, ou sob internação (BRASIL, 1990).

As medidas socioeducativas têm como objetivo, apoiar o adolescente ou o jovem na construção de um projeto de vida, para que ele possa ter a oportunidade de conviver em sociedade de forma justa, saudável e ética, propondo novas condições de vida aos mesmos, para a partir de então, ele possa ressignificar suas atitudes, valores, convivência familiar e comunitária, reinserindo-o na escola, viabilizando acesso a cursos profissionalizantes, de modo que possibilite acessos ao mercado formal de trabalho, além de buscar manter e fortalecer vínculos familiares e restaurar vínculos desfeitos. Assim, o atendimento dado aos adolescentes e jovens que estão cumprindo medida socioeducativa, deve ser fundamentado nos direitos preconizados pelo ECA, garantindo a proteção integral em todas as áreas de sua vida, inclusive a escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que o responsável pela criança deve realizar a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, devendo permanecer até o nono ano e concluí-lo com catorze anos de idade. Sendo assim, o aluno tem um período de nove anos para percorrer sua trajetória no Ensino Fundamental. Se, por alguma razão esse aluno, abandona a escola e retorna depois de um período ou repete o ano por mais de uma vez, esse passa a ser considerado em situação de defasagem idade-série.

As crianças e adolescentes brasileiros têm o direito à educação escolar básica e pública, conforme o Art. 4º da LDB estabelece que é dever do Estado fornecer educação escolar pública dos quatro aos dezessete anos de idade.

Neste sentido, analisando os dados do censo escolar de 2023 do município de Criciúma – SC e dados do CREAS do município referente a defasagem idade-série dos usuários do serviço das medidas socioeducativas em meio aberto, na comparação, foi possível observar uma diferença significativa nas taxas, o que motivou a realizar este estudo. O referencial teórico metodológico desta pesquisa fundamenta-se na teoria de Pierre Bourdieu (1998), este autor defende que um dos principais fatores que interferem no sucesso ou fracasso escolar é a herança cultural familiar. Para ele, a escola e as instituições de ensino reproduzem diferenças e não cumprem com o papel de superá-las, então o déficit cultural das crianças e adolescentes de determinadas classes sociais permanece e resulta em fracasso escolar.

4. SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Com a obrigatoriedade escolar para crianças e adolescentes, foi estabelecida na LDB a idade de seis anos para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental e catorze para concluí-lo na idade certa, e após ingressar no Ensino Médio com quinze anos e concluí-lo com dezessete anos de idade. Aos que não conseguem cumprir as metas nestas idades, sejam por quaisquer motivos, desde ingresso tardio, repetência ou evasão, passam a ter sobre eles um estigma de fracasso escolar. O termo fracasso escolar é de ampla abrangência, que faz referência as mais diversas situações, como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, baixo desempenho escolar, distorção idade-série, abandono escolar precoce ou repetência.

Foram principalmente os trabalhos de Pierre Bourdieu que definiram os termos da discussão. Abandonando explicações individuais como dons e aptidões, o autor investiu em explicações nas quais diferenças culturais são transformadas em desigualdades escolares. Bourdieu apresenta o sistema escolar como legitimador do saber das classes dominantes. A isso ele denomina violência simbólica. Neste sentido, a escola trabalha para legitimar os valores culturais da classe dominante. Para legitimar tais valores, basta que a escola desconsidere as diferenças entre seus diversos alunos, tratando-os como iguais.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 1998, p. 53)

Esse tratamento, apenas aparentemente igualitário, privilegia aqueles que apresentam conhecimentos linguísticos e culturais alinhados com os que a escola define como corretos.

Neste sentido, corrobora com a ideia de fracasso escolar, provocando efeitos que acabam por convencer os alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas, que acabam se convencendo que o fracasso escolar é resultado de sua inaptidão ou incapacidade.

4.1 A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A teoria da reprodução social na educação, cujo Bourdieu escreveu diversos textos, segundo os quais, a escola tem a função de selecionar pessoas por meio de valores, e conseqüentemente reproduzir estruturas sociais, conforme uma hierarquia de classes.

Bourdieu (1998) questionou a previsão de que a escola proporciona igualdade de oportunidades, para ele, tal previsão não se confirmou, porque existem desigualdades culturais, que influenciam diretamente a vida escolar. Bourdieu considera que as famílias têm aspirações e atitudes que são decisivas para a continuação ou o fracasso escolar.

“Em realidade, tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças, atitudes que se manifestam na decisão de enviar seus filhos a um estabelecimento de ensino secundário ou de deixá-los na classe fim de estudos primários, de inscrevê-los em um liceu (o que implica um projeto de estudos longos, ao menos até o *baccalauréat*) ou em um colégio de ensino geral (o que supõe a resignação a estudos curtos, até os certificados de ensino profissional, por exemplo) fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio...” (Bourdieu, 1998, p. 47)

Bourdieu, considera que a realidade objetiva limita as aspirações e atitudes das famílias. Assim, uma auto estima baixa por parte da família resulta numa perspectiva de futuro ruim. Neste sentido, o autor sugere que para as famílias, cuja a ascensão social pela via escolar é baixa ou inexistente, as chances de êxito escolar são reduzidas. Logo, tais atitudes explicam a permanência ou o abandono escolar.

Bourdieu aponta outro fator determinante para as desigualdades da escola, que é a herança cultural, ou conforme o seu conceito de capital cultural. Muito divulgado em seus trabalhos, o capital cultural é associado pelo autor ao sucesso e continuidade escolar, realização das transições escolares e a eliminação da defasagem idade-série.

Segundo Bourdieu, o capital cultural pode existir de três maneiras: no estado incorporado, que exige inculcação e assimilação pelo receptor; no estado objetivado, nos bens culturais como quadros, livros, dicionários, transmissíveis via propriedade jurídica; e no estado institucionalizado, por meio de certificados escolares.

O capital cultural pode existir de três formas: no estado incorporado, ou seja, sob forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob as formas de bens

culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 1998. p. 74)

Bourdieu expõe:

Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (Bourdieu, 1998, pp. 41-42)

Percebe-se, segundo os textos, que há uma relação direta entre as atitudes das famílias e o capital cultural. O autor, aponta ainda a existência de uma parte importante e rentável da herança cultural que resulta no sucesso escolar, este se refere a informação, expressão verbal, cultura livre, e esta herança se encontra fora dos muros da escola. Neste sentido as crianças oriundas de famílias que não dispõem de acessos a estas heranças, ficam mais propensas a não terem hábitos que poderiam auxiliá-las a atingir um grau de escolaridade mais elevado. O nível educacional dos pais, além da posse de bens materiais indicam o capital cultural da família. Neste sentido, as famílias que possuem um elevado capital cultural transmitem informações que são importantes na orientação dos filhos durante a trajetória escolar, estimulando assim, os filhos a investirem mais em educação. No entanto, Bourdieu considera que há também, uma assimetria de informação que pode resultar no fracasso ou no sucesso escolar. A tal assimetria o autor atribui à desigualdade da herança cultural.

Para Bourdieu, a escola não supera as desigualdades da herança cultural, no sentido oposto, ela conserva a ordem social ignorando em sua forma de ensino, as diferenças culturais das diferentes classes sociais. Ainda induz as pessoas a almejam uma vida escolar compatível com sua posição social legitimando as desigualdades.

Quanto à informação, Bourdieu considera que as famílias das classes populares e médias não dispõem de informações suficientemente atualizadas, capital econômico suficientemente importante e nem capital social.

Não dispondo de informações suficientemente atualizadas para conhecer a tempo as apostas a serem feitas, nem de capital econômico suficientemente importante para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias das classes populares e médias (ao menos, nas frações não assalariadas) têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares. (Bourdieu, 1998, pp. 93-94)

Em síntese, o que Bourdieu defende é que a herança cultural em conjunto com as atitudes das famílias são os determinantes centrais da permanência na escola, do êxito escolar, da realização das transições escolares e da eliminação da defasagem idade-série por parte das crianças. Para ele, a baixa herança cultural impossibilita que as classes populares tenham informações suficientemente atualizadas sobre os investimentos necessários na trajetória escolar dos filhos.

4.2 O CONTEXTO DO MUNICÍPIO

Localizado na região Sul de Santa Catarina, o município de Criciúma possui uma área de 234.865 quilômetros quadrados, com uma população de 214.493 habitantes, com densidade demográfica de 913,26 habitantes por quilômetro quadrado conforme dados do Censo 2022.



Segundo os dados do Plano Municipal de Educação de Criciúma 2015 – 2024 e o Relatório de Avaliação e Monitoramento de Indicadores e dados de 2022, mostram que, o território educacional do município de Criciúma em 2022 foi composto por um universo com instituições públicas e privadas, que atendem Educação Básica e as modalidades

Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Ensino Profissional integrados ao ensino regular e Ensino Superior.

Para tanto, segue a tabela que registra esse universo:

IDENTIFICAÇÃO	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL FILANTRÓPICA	41
ESCOLAS MUNICIPAIS	63
ESCOLAS ESTADUAIS	18
ESCOLAS PRIVADAS	39
ESCOLA FEDERAL	1
EDUCAÇÃO ESPECIAL	5
ENSINO SUPERIOR	27
TOTAL	194

Ainda segundo o documento o município possuía 46.954 alunos matriculados na educação básica em turmas do ensino regular no ano de 2022, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme figura abaixo:

MATRÍCULAS EDUCAÇÃO BÁSICA - TURMAS ENSINO REGULAR - 2022													
EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL									ENSINO MÉDIO		
Creche	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano
6.552	5.806	3.023	2.748	2.834	2.729	2.928	2.817	2.804	2.911	2.945	3.340	2.756	2.510
12.358		14.462						11.477			8.657		
46.954													

Fonte: Sinopse Estatística Censo (2022).

De acordo com os dados do INEP (2023), a taxa de distorção idade-série, no município de Criciúma no Ensino Fundamental foi de 5,2 %, sendo que as taxas dos anos iniciais são menores que nos anos finais. Conforme figura abaixo:

Taxa de Distorção Idade-Série por Município - 2023

Taxa de Distorção Idade-Série, por Dependência Administrativa e Localização, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio - Municípios - 2023

Região	Município	Ensino Fundamental											
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Sul	Criciúma	5,2	1,9	9,5	0,8	1,9	1,8	1,9	3,1	7,1	9,5	10,6	11,0

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>
(Acesso em 12/06/2024)

Já no Ensino Médio a taxa de distorção idade-série é maior ficando em 19,6%, sendo os maiores índices no 1º ano do Ensino Médio, diminuindo nos anos seguintes. Conforme figura abaixo:



Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

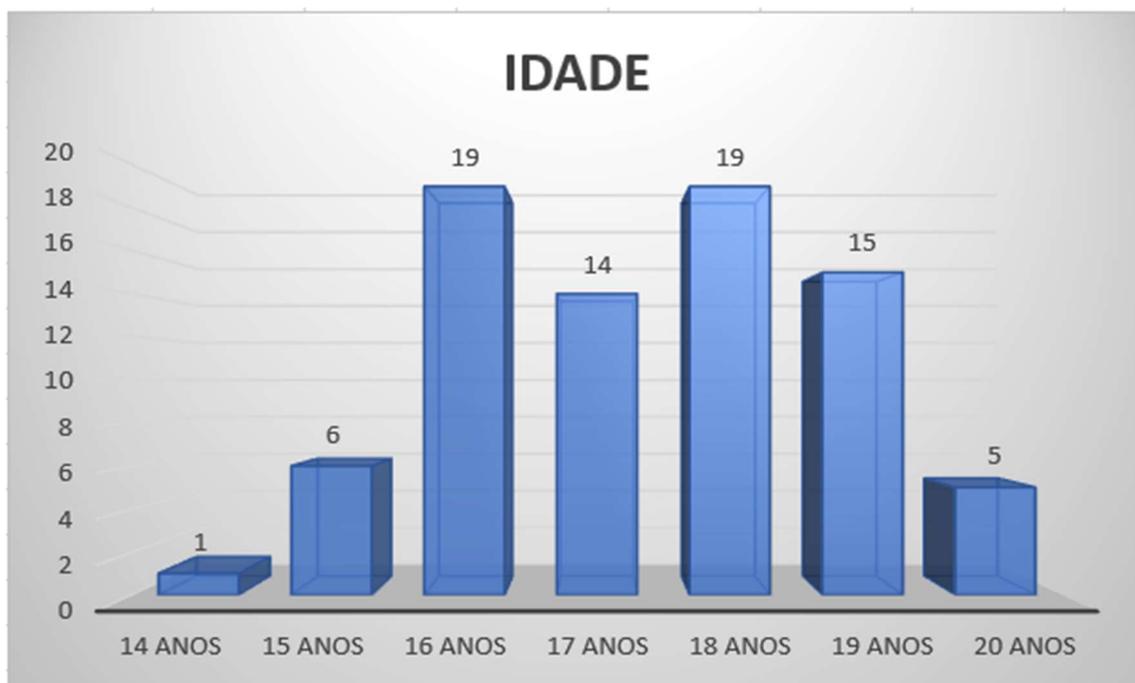
Taxa de Distorção Idade-Série por Município - 2023

Taxa de Distorção Idade-Série, por Dependência Administrativa e Localização, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio - Municípios - 2023

Ano	Região	Sigla da UF	Nome do Município	Ensino Médio				
				Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
2023	Sul	SC	Criciúma	16,3	19,6	14,4	12,9	75,8

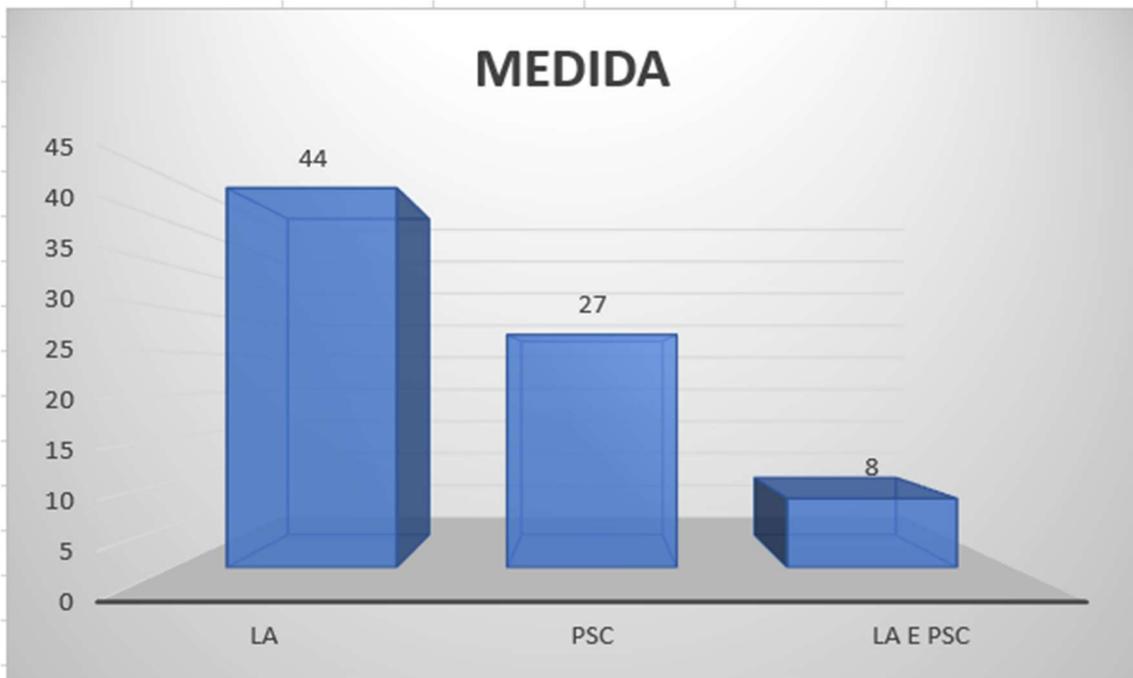
Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie> (Acesso em 12/06/2024)

O CREAS de Criciúma acolheu no ano de 2023 um total de setenta e nove adolescentes/jovens para cumprirem medida socioeducativa em meio aberto, ou seja, de Liberdade Assistida (LA) ou Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).



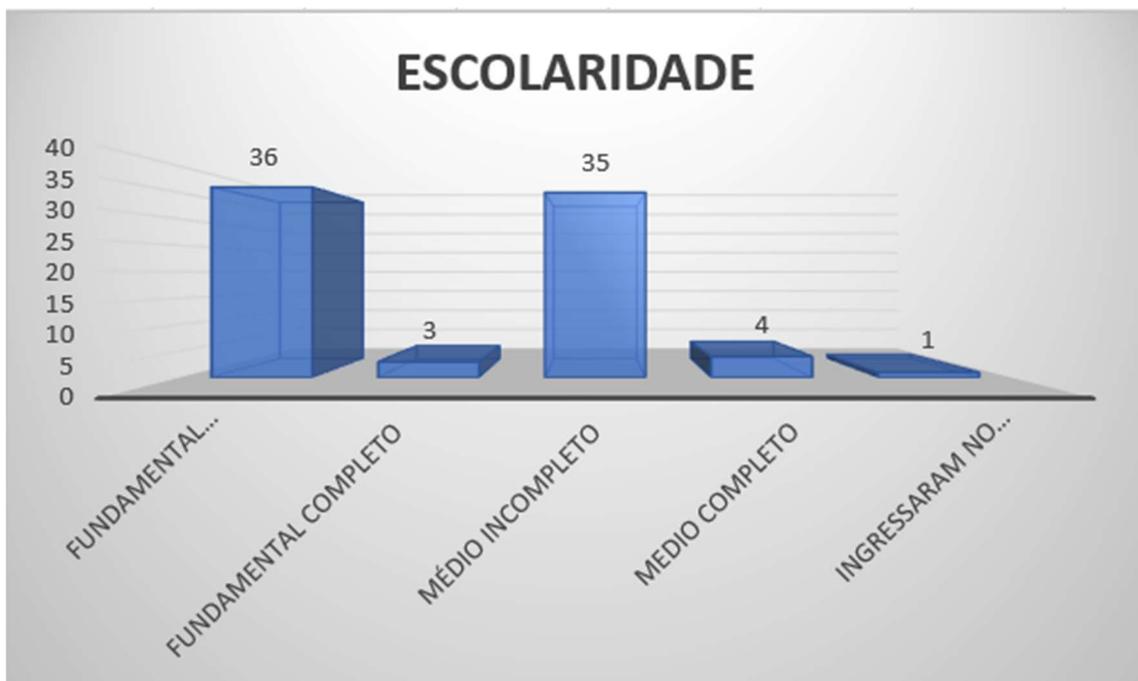
Fonte: Serviço de Proteção Social Especial em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. CREAS/Criciúma, 2023

A idades dos acolhidos variaram de quatorze a vinte anos, sendo que as maiores incidências foram entre dezesseis e dezenove anos. Conforme o gráfico acima.



Fonte: Serviço de Proteção Social Especial em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. CREAS/Criciúma, 2023

A maioria dos adolescentes e jovens atendidos no Serviço de Medida Socioeducativa do CREAS de Criciúma em 2023 foi de Liberdade Assistida, foram quarenta e quatro, no caso de Prestação de Serviço à Comunidade foram vinte e sete e por fim, foram oito que cumpriram as duas medidas simultâneas. Conforme o gráfico acima.



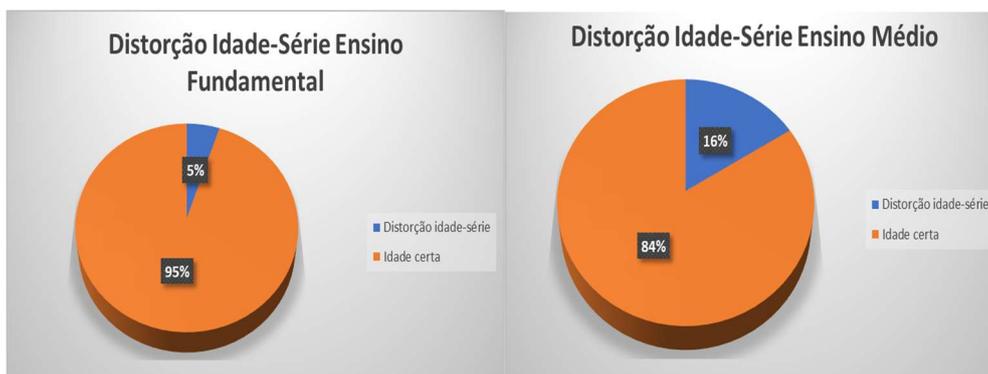
Fonte: Serviço de Proteção Social Especial em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. CREAS/Criciúma, 2023

Quanto à escolarização, trinta e seis tinham o Ensino Fundamental incompleto, três haviam concluído o Ensino Fundamental, trinta e cinco tinham o Ensino Médio incompleto, quatro haviam concluído o Ensino Médio e apenas um havia ingressado no Ensino Superior. Conforme o gráfico acima.



Fonte: Serviço de Proteção Social Especial em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. CREAS/Criciúma, 2023

Conforme os dados do gráfico acima, o número de adolescentes e jovens que foram atendidos no Serviço de Medida Socioeducativa do CREAS em 2023 em distorção idade-série possuem uma grande diferença em relação aos dados do INEP 2023 do município de Criciúma, como mostram os gráficos abaixo. Dentre os adolescentes e jovens que cumpriram MSE, 90% estavam em defasagem idade-série.



Gráficos elaborados pelo autor (2024)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bourdieu, desenvolveu um corpo teórico que auxilia no entendimento não somente da frequência escolar, mas também do desempenho escolar das crianças. Para

Bourdieu, a escola desempenha um papel na reprodução social. O autor aponta elementos para a compreensão do atraso escolar, dentre estes elementos está a herança cultural das famílias e suas atitudes para com o sistema educacional. No qual a sua concepção de capital cultural abrange um sistema de valores, grau de educação formal, informações, vida cultural, além de hábitos familiares. Neste sentido, os jovens e crianças oriundas de famílias que possuem um déficit de capital cultural têm mais dificuldades em sua trajetória escolar, distinguindo-se da trajetória escolar das famílias que possuem uma herança cultural mais elevada.

No caso dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto no município de Criciúma, concluímos que a grande maioria destes alunos, ou seja, 90% deles estão em distorção idade-série enquanto no município corresponde uma fração bem menor, sendo de 5% no Ensino Fundamental e de 16% no Ensino Médio.

Os alunos fora da série adequada para a sua idade sofrem prejuízos na qualidade da aprendizagem, além de colocar o estudante num lugar simbólico desprestigiado no interior da escola.

Esses alunos, que cumprem medida socioeducativa no município de Criciúma/SC, em sua maioria, abandonaram a sala de aula durante sua trajetória escolar e estão em situação de fracasso escolar.

A partir dos dados, podemos afirmar, que as escolas desempenham um papel de reprodução social, além de se mostrarem pouco preparadas para receber alunos de grupos historicamente excluídos, que por diversas razões não conseguem acompanhar o que está sendo ensinado na escola e acabam sendo reprovados ou desistindo dela.

Entendendo que os alunos enfrentam situação de fracasso escolar quando, no decorrer de suas trajetórias, passam por situação de repetência, evasão ou aprovação sem apropriação de conhecimento. Conforme indicado anteriormente, com base em Segalen e Trzcinski (2006), faz-se necessário complexificar a análise e não identificar uma causa que explique tanto o ato infrator como a defasagem escolar, uma vez que se trata de uma relação multicausal. Todavia, o fato de mais 90% dos jovens, no caso de Criciúma/SC, estarem em condição de defasagem escolar, traz a importância sociológica de refletir sobre essa correlação.

Podemos afirmar que os alunos que cumprem medida socioeducativa, com distorção idade-série (decorrência de repetência e evasão escolar), vivenciaram ou ainda vivenciam situação do que a bibliografia especializada define como “fracasso escolar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, J. de (1555a). Aos padres e irmãos da Companhia de Jesus em Portugal, de Piratininga, 1555. In: CARTAS, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta (1554- 1594). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1933, p. 71-78.

ANCHIETA, J. de (1555b). De São Vicente, a 15 de março de 1555. In: CARTAS, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta (1554-1594). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1933, p.79-84.

ÁRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARRUDA, Jalusa de. *“Para Ver As Meninas”*: Um Estudo Sobre As Adolescentes Em Cumprimento De Medida Socioeducativa De Internação Na CASE/Salvador. 2011.

BOCK, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Adolescência como uma construção social.

BOURDIEU. P. (1998). In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes:

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1975). A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02/05/2024.

BRASIL. Lei nº 947 de 29 de dezembro de 1902 - Reforma o serviço policial no Distrito Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-947-29-dezembro-1902-584264-publicacaooriginal-107022-pl.html> acesso em: 24/04/2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016

CARDIM, E (1625). Tratado da terra e gente do Brasil Belo Horizonte, Itatiaia / São Paulo, EDUSP, 1980.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GRÃ, L. da (1554a). Do R Luís da Grã ao R Inácio de Loyola, Roma. Baía 27 de dezembro de 1554. In: LEITE, S. (Org.). Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil II. Coimbra, Tipografia da Atlântida, 1947, p. 128-140.

GRÃ, L. da (1555). Do P. Luís da Grã [ao R. Diego Mirón], Lisboa. Espírito Santo 24 de abril de 1555. In: LEITE, S. (Org.). Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil II. Coimbra, Tipografia da Atlântida, 1957, p. 222-228.

Heloisa Helena T. de Souza Martins. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/criciuma.html> (acesso 10/06/2024)

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie> (acesso 12/06/2024)

LERY, J. de (1578). História de uma viagem à terra do Brasil. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 1926.

SEGALIN, Andreia; TRZEINSKI, Clarete. Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 6, dez. 2006. P. 1-16.

PAIVA, Rosângela Martins Alcantara Zagaglia. Adolescente infrator: as práticas restaurativas (mediação) e a nova Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) na cidade do Rio de Janeiro. 2014. 247 f. Tese (Doutorado em Direito Civil Constitucional; Direito da Cidade; Direito Internacional e Integração Econômica; Direi) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2014.

PEREIRA, Almir Rogério. Histórico da Política de Atendimento a Criança e ao Adolescente no Brasil. In: DINIZ, Andréa; CUNHA, José Ricardo (Org.). Visualizando a Política de Atendimento a Criança e ao Adolescente. Rio de Janeiro: Kroart Editores, 1998.

RIZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irma. Pequenos Trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 376-406.