

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÁ EM CASA! E AGORA?
NOÇÕES DOS EX-INTERNOS DA FUNDAÇÃO
CASA SOBRE ESCOLA E FAMÍLIA

CARLOS ANTONIO PAVEZI

São Paulo

2013

CARLOS ANTONIO PAVEZI

TÁ EM CASA! E AGORA?
NOÇÕES DOS EX-INTERNOS DA FUNDAÇÃO
CASA SOBRE ESCOLA E FAMÍLIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo

Serviço de Biblioteca e Documentação

Universidade Nove de Julho

Pavezi, Carlos Antonio.

TÁ EM CASA! E agora? Noções dos ex-internos da
Fundação CASA sobre escola e família. 1./ Carlos Antonio
Pavezi. 2013.

146 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2013.

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos

1. Juventude. 2. Família. 3. Fundação Casa. 4. Noção. 5. Escola regular. 6. Liberdade assistida.

CARLOS ANTONIO PAVEZI

TÁ EM CASA! E agora?
Noções dos ex-internos da Fundação CASA sobre
escola e família

São Paulo, 9 de dezembro de 2013

Presidente: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, Orientador (UNINOVE)

Examinador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Examinador: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida (UNESP)

Suplente: Profa. Dra. Roberta Stangherlim (UNINOVE)

AGRADECIMENTOS

A tudo e a todos que contribuíram para a concretização deste trabalho. Em especial, à Universidade Nove de Julho, em seu programa de Mestrado e Doutorado, nas figuras de: José Eustáquio Romão, José Eduardo de Oliveira Santos, Jason Ferreira Mafra, Reinaldo da Costa Junior. Particularmente a: Natália Prioto Pavezi, José Luis Vieira de Almeida. A Tulana, por sua paciência e determinação em ler e contribuir na correção e formatação deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho se configurou a partir de teorias sobre a temática da juventude em conflito com a lei, de documentos legais sobre o tema e de pesquisa empírica, por meio da técnica de entrevista, com jovens que haviam cumprido medida socioeducativa em unidades de internação da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA. No uso dessa técnica, baseada em roteiro semiestruturado, foram coletados dados com esses jovens em suas situações de escolarização e de vida doméstica, portanto, respectivamente, nos ambientes escolar e de moradia, buscando descrever e compreender as noções de escola e família dos ex-internos, meio pelo qual seria possível conhecer as relações que eles estabeleciam com a família e a escola regular. As entrevistas foram precedidas de um processo de observação sistemática desses jovens, registradas em cadernos de campo, ainda no período em que viviam a restrição de liberdade, além da interação do pesquisador com esses sujeitos quando na condição de diretor de escola regular com acesso às unidades de internação socioeducativa, expedientes que permitiram preparar o campo de pesquisa. Ambas as instituições, Fundação CASA e escola regular, assim como a moradia desses jovens, localizavam-se na região Oeste da cidade de São Paulo. As principais referências teóricas para análise dos dados foram os escritos pedagógicos de Paulo Freire, os estudos sobre o menor em situação de rua e o conceito de representação de José Luis Vieira de Almeida, ademais das contribuições da Sociologia e da Antropologia Cultural de autores como Pierre Bordieu, Darcy Ribeiro e Marcos Luiz Cumpri.

Palavras-chave: Escola Regular. Família. Fundação CASA. Juventude. Liberdade Assistida.

ABSTRACT

This research was based on theories and legal documents about the youth in conflict with the law and empirical research, by interviewing young people who had served socioeducational sentences in the Internment Units from Socioeducational Services Center for Teenagers Foundation - CASA Foundation. We collected some data from these young people in both educational and home environment situations by using the semistructured interview. We tried to describe and understand their notions about school and family to know the relations they have established with their family and regular school. Before the interviews, there was a systematic observation process, registered in field notebooks, at the same time as the teenagers still had their freedom restricted. While the researcher was the principal of a regular school with access to the Socioeducational Internment Units, it was possible to prepare the research field due to the interaction between him and these teenagers. Both institutions, CASA Foundation and regular school, as well as these young people's homes were located in the west of São Paulo city. The most important theoretical references to the data analysis were Paulo Freire's pedagogical studies, José Luis Vieira de Almeida's studies on street children and representation concept, also Darcy Ribeiro, Pierre Bourdieu and Marcos Luiz Cumpri's contributions on the cultural anthropology and sociology.

Keywords: Regular school. Family. CASA Foundation. Young people. Probation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMDCA – Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDAÇÃO CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente
LA – Liberdade Assistida
PCC – Primeiro Comando da Capital
PNBEM – Política Nacional do Bem Estar do Menor
PPP – Plano Político Pedagógico
PSC – Prestação de Serviço à Comunidade
RPM – Recolhimento Provisório de Menores
RTA – Relatório Técnico de Acompanhamento
RTC – Relatório Técnico Conclusivo
SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SAP – Secretaria de Administração Penitenciária
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEDH/PR – Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGD – Sistema de Garantias de Direitos
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UI – Unidade de Internação Socioeducativa
UIP – Unidade de Internação Provisória
UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	26
CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE COMO CONCEITO E PROVISÃO LEGAL	34
2.1 O marco legal	34
2.2 O jovem no contexto brasileiro	39
CAPÍTULO 3 - A FAMÍLIA NO BRASIL	46
3.1 História e trajetória da instituição família no Brasil	48
3.2 A família nuclear no espaço urbano e a nova forma de ver as crianças	52
3.3 A família na atualidade	58
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL	62
4.1 Fim da educação jesuítica e a reorganização do império português	65
4.2 Educação no Brasil independente e monárquico	71
4.3 A república educacional de Benjamim Constant	74
4.4 Revolução de 1930 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: em defesa do ensino público gratuito, laico e obrigatório	77
4.5 LDB da Educação Básica	82
CAPÍTULO 5 – TRAJETÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO SOCIOEDUCATIVA: FEBEM E FUNDAÇÃO CASA	88
5.1 Reordenamento institucional: de FEBEM a CASA	94
5.2 A visão institucional das mudanças FEBEM/Fundação CASA	97
5.3 Educação formal na CASA: a visão da instituição	104
5.4 O plano político e pedagógico da CASA	108
5.5 Os ex-internos da Fundação CASA e suas matrizes de formação social	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO A – Cadernos de campo	129
ANEXO B – Entrevistas realizadas	140
ANEXO C – Índices de violência	145

APRESENTAÇÃO

A ideia inicial deste trabalho tem origem nas minhas inquietações pessoais como educador e professor de História que, ao longo de quinze anos na Educação Básica, exerceu várias funções escolares tais como: atendente técnico-pedagógico, para a área de História, na oficina pedagógica de diretoria de ensino; vice-diretor e diretor de escola. Mesmo antes de atuar como professor procurava entender as críticas sobre a escola, em especial as referentes à indisciplina dos alunos, dos jovens em liberdade assistida (LA) oriundos dos centros de internação provisória da Fundação CASA, além dos efeitos do retorno desses jovens à escola regular.

Sou proveniente de família de agricultores que migrou da área rural para a periferia da cidade, com mãe que estudou até a quarta série e pai alfabetizado no nível funcional. Essas origens socioeconômicas e propensões culturais assemelham-se, em larga medida, às do grupo social tomado como sujeito do presente estudo: baixa renda, morador das periferias das cidades, estudante da escola pública. Por volta dos onze anos de idade, minha família se mudou do espaço rural de uma cidade eminentemente agrícola, com cerca de três mil habitantes, para outra localidade bem maior, com algo em torno de trinta mil habitantes e mais bem estruturada no que se refere à educação formal e às oportunidades de trabalho e renda. Aos nove anos de idade, por volta de 1967, comecei a frequentar a escola de primeiro grau em escola pública estadual. O modelo educacional da época era fundamentado nas orientações do recém-instalado regime militar de março de 1964 e tem sua gênese na Lei de Diretrizes e Bases de 1947 que, em 29 de outubro de 1948, foi encaminhada pelo presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal, no terceiro ano da queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo.

Com a abertura política propiciada pela queda do Estado Novo, reorganizaram-se os partidos e foi eleita a Assembléia Constituinte da qual resultou uma nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946. Com efeito, o Artigo Quinto, Inciso XV, Alínea “d) define como competência da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional. (SAVIANI, 2006, p.10)

Uma vez no Legislativo, o projeto de lei só passou a ser apreciado em 1955, entrando em discussão no plenário da Casa apenas no final de 1957. No entanto, apresentava tantas alterações que praticamente consistia numa nova versão, tendo sido este um dos motivos para que fosse votado tão somente em dezembro de 1961 e só obtivesse a sanção presidencial do

então presidente João Goulart treze anos após sua submissão, em período marcado por uma longa luta de visões ideológicas opostas. A Constituição Federal foi outorgada em 24 de janeiro de 1967, durante o regime militar; nela, conservou-se o dispositivo que atribuía à União a responsabilidade por legislar sobre a educação e não se propôs a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preferindo-se modificar a organização do ensino por meio de leis específicas:

Assim, permaneceram em vigor os primeiros títulos da LDB relativos às diretrizes gerais, tendo sido alterados os dispositivos referentes ao ensino Superior e às normas correspondentes ao ensino primário e médio, que passou a ser chamado de primeiro e segundo graus. (id.ib., p. 11)

Com o desgaste do regime militar e no contexto de transição democrática, o Congresso Nacional eleito em 1986 elaborou a Constituição Federal atualmente em vigor, que também preservou a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Artigo 22, Inciso XXIV). Em consequência desse dispositivo e de um processo iniciado em dezembro de 1988, entrou em vigência, no dia 20 de dezembro de 1996, a nova LDB n°. 9.394. Sancionada, buscou-se reestruturar o sistema educacional brasileiro, com regulamentações nas áreas tanto de formação de professores e de gestão escolar quanto de currículo, com base nos debates realizados ao longo de oito anos. Essas reformulações legais na educação em contexto político autoritário repercutiram intensamente na minha formação como cidadão e nas minhas opções profissionais posteriores.

Da escola primária, de primeira a quarta séries, atual Ensino Fundamental I, passei a frequentar o curso ginásial, hoje correspondente ao ensino de quinto a nono ano, o Ensino Fundamental II. Posteriormente, cursei o colegial, que era acessado somente por exame de admissão e que tinha como uma das matérias obrigatórias Educação Moral e Cívica. O Ensino Médio, ainda nomeado colegial, que a princípio configurava-se, em sua série inicial, como propedêutico e, nos últimos anos, profissionalizante, voltaria depois a funcionar da forma original, com objetivos de introdução às ciências.

Por volta do ano de 1973, comecei a trabalhar no pequeno comércio da família, sem abandonar os estudos e, ao atingir a maioridade legal, em contato com amigos, ingressei no mercado de trabalho formal. Estamos por volta dos anos de 1979 e, na localidade em que morávamos, surgia o setor de processamento de dados informatizado. Passei, então, a transitar em um mundo totalmente diferente daquele que até então conhecia: das condições de vida e trabalho na realidade da periferia da cidade a um mundo novo de novas tecnologias. Seguem os anos e meu interesse pelas ciências sociais não mudou, a ponto de, adulto e com

razoáveis condições econômicas, começar a cursar a faculdade de Estudos Sociais, denominação da época para os cursos que contemplavam as áreas de História e Geografia. Os que se formavam no referido campo de estudos habilitavam-se ao exercício do magistério. Embora estivesse trabalhando há tempos no setor de informática bancária e tivesse acompanhado as velozes mudanças na tecnologia de processamentos de dados, dei continuidade aos estudos para buscar outra área de formação e profissão: a carreira de professor. Tal opção vinha na linha contrária de formação da maioria dos profissionais que atuavam no sistema bancário: Administração, Direito ou Ciência da Computação.

Foi no segundo ano da década de noventa que tive minha primeira experiência docente. Ao ter que fazer os estágios obrigatórios de conclusão do curso, tive contato com a realidade da sala de aula, mais especificamente com a realidade da escola pública do momento. Pude, então, ver e refletir mais apropriadamente sobre as críticas de que o sistema escolar público estava em uma escalada crescente por um caminho que apresentava dois problemas a enfrentar: a massificação do acesso à escola e a deterioração de suas atribuições e estrutura. Formado, continuei a trabalhar como bancário, exercendo a função de preparador de dados no turno da madrugada e buscando aprimorar-me teoricamente como professor, pois a formação até então recebida gerava-me insegurança para tentar dedicar-me de vez no magistério. Em 1995, depois de anos de reflexão para decidir se seguia o caminho de meus sonhos – ser professor – ou continuava na estabilidade de um serviço público (pois o banco era estatal), decidi-me pela primeira opção, trilhando o novo caminho.

No ano de 1996, sobre a influência da nova LDB (9394/96), apresentei-me a uma diretora de escola pública para dar início à carreira docente na Educação Básica do estado de São Paulo, na época na função de ACT (Admitido em Caráter Temporário). Até hoje essa função é caracterizada, embora com outra nomenclatura, por condições precaríssimas de trabalho, já que o referido professor está ali para substituir a qualquer outro, independentemente de sua formação e da matéria. Como professor, meus primeiros contatos com os alunos mostraram-se diferentes, desafiadores, na medida em que pude constatar, *in loco*, como se punham na prática as duas questões que me afligiam desde os tempos em que não era professor – as relações muitas vezes conflituosas entre professor e alunos na instância escolar e o contexto indisciplina/disciplina. Para entender tais fenômenos, logo no início dessa carreira, fiz estudos em nível de pós-graduação *lato sensu* em Didática do Ensino, nos anos de 1996 e 1997. Nas aulas do referido curso, em contato com as várias correntes de pensamento sobre educação, identifiquei-me com a que pensa a educação e a sociedade pelo olhar das ideias socialistas e, dada essa afinidade, optei por ela. Quando da elaboração do

trabalho de conclusão de curso, em 1998, fiz um estudo sobre a indisciplina do aluno em sala de aula, temática sugerida pelo professor-orientador José Luis Vieira de Almeida. O trabalho foi feito em uma localidade em que a problemática a ser estudada se estabelecia de fato. Sob o título *A indisciplina do aluno em sala de aula na periferia do grande centro urbano: uma representação do imediato*, o trabalho tinha como contraponto o estudo do professor Julio Groppa Aquino (1996), *Confrontos na sala de aula - uma leitura institucional da relação professor-aluno*.

Para que o estudo tivesse mais consistência, optei por exercer a função de professor em municípios circunvizinhos à capital paulista – Franco da Rocha e Francisco Morato –, o que fiz, de 1997 a 1999, como professor contratado, e a partir do ano 2000, como professor efetivo no CEFAM do município de Franco da Rocha, pois, em conversas com colegas de profissão, essas localidades se encaixavam perfeitamente no assunto que queria pesquisar. Por mais de uma década convivendo com a realidade da periferia e das cidades do entorno da capital paulista, capacitei-me a conhecer e entender as diferenças e similaridades entre as duas periferias, a do interior, mais distante da capital paulista, e as circunvizinhas da metrópole. Nesse movimento, pude conhecer os jovens que as frequentam, bem como ter uma nova experiência de vida. A mudança para conhecer os fenômenos a serem estudados trouxe para minha vida particular a necessidade de aprender a viver e conviver em um outro tipo de ambiente, que se revelava precário quanto às condições de vivência e de segurança. O primeiro impacto foi o de ir morar por alguns dias em uma casa inacabada, o que me causou um grande choque a princípio, pois vivia em uma realidade bem diferente na cidade onde morara no interior paulista. A sinuosidade da topografia da cidade, tipo de paisagem predominante nas laterais que circundam o planalto do Piratininga, onde se localiza a cidade de São Paulo, também me causou estranheza.

Após conhecer a escola e aprender a me locomover usando o transporte coletivo, procurei outro lugar para morar; o impacto que sofri quanto ao bairro, à casa e à forma como as pessoas da localidade me olhavam causava-me medo. Uma semana depois, consegui outro lugar graças à ajuda de uma professora amiga que também era da cidade de São José do Rio Preto, onde tinha morada fixa. Agora no centro da cidade de Franco da Rocha, em uma pensão, dividia um quarto de grande dimensão com onze pessoas, que dormiam em quatro beliches e três camas separadas. Moravam ali dois policiais, um carcereiro, um oficial de justiça, dois ex-presidiários e três professores; as duas vagas restantes eram ocupadas esporadicamente por pessoas de passagem, exigência da dona da pensão que, assim, recebia um faturamento a mais. Nos quatro anos em que morei no local, essas vagas foram ocupadas

por diversos tipos de pessoas, de presos em liberdade provisória a homossexuais que atuavam em casas de entretenimento. Tal condição de moradia não era favorável ao desenvolvimento das atividades de professor, o que me obrigava a permanecer na escola para estudar e ter acesso a livros das seis horas da manhã às onze horas da noite. O mais difícil era passar o final de semana, pois a cidade não oferecia quase nenhuma opção de lazer ou entretenimento, salvo quando algum colega professor melhor estabelecido convidava para ir a sua casa.

Com o correr do tempo, fui aumentando meu círculo de amizades e interagindo socialmente. Chamo a atenção para o fato de, passada a impressão de estar exposto à violência propagandeada, ter sempre sido tratado com muito carinho e respeito pelos moradores das comunidades em torno das escolas onde lecionei, a ponto de ser insistentemente convidado para refeições com eles e para participar de aniversários e outras festas, convites que muitas vezes aceitei. O carinho da maioria das pessoas que conheci não amenizou nem tirou meu foco da violência social que eu observava, fatos como rajada de arma de fogo vinda dos bairros ou cenas de sexo, bebedeira, uso de drogas e pessoas fazendo necessidades fisiológicas no centro da cidade. Assim, a primeira impressão foi a existência de uma gritante diferença entre o comportamento social em uma cidade do interior paulista e o da periferia da região metropolitana. A realidade escolar, as relações disciplina/indisciplina, as condições materiais de existência da comunidade e a estrutura de atendimento aos jovens eram muito diferentes das oferecidas aos alunos do interior paulista mais longínquo em que os estudantes estabeleciam uma relação mais cordial e respeitosa com professores, direção e funcionários da escola, situação muito diferente da que encontrei nas escolas das periferias das cidades ao redor da cidade de São Paulo.

Ilustro com alguns casos ocorridos em uma escola no extremo da periferia de Franco da Rocha, onde lecionei. No período vespertino, depois de dois ônibus e uma caminhada de dez quarteirões por entre ruas estreitas, com uma paisagem de moradias subnormais com saneamento básico precário, parte do esgoto a céu aberto, olhares desconfiados de moradores pelas ruas, cheguei à escola. Em condições precaríssimas, os alunos desordenadamente entravam para a sala de aula, em sua maioria com o material básico para estudo, caderno, lápis e caneta, faltavam livros. Comecei a aula e, de repente, um barulho de vidro quebrado: constatei que se tratava de algo atirado de fora para dentro da sala. O vidro não estava de todo partido, somente um furo, provavelmente um projétil. Chamaram a direção, que não estava presente. O que fazer? Como se comportar diante desta situação? Os alunos todos impávidos, alguns riam, outros nem se manifestavam, um deles disse: “Professor, acho que foi um tiro; outro dia o inspetor que trabalhava aqui pegou o revólver e saiu atirando nos moleques que

ficam aí em cima do morro atrás da escola, tacando pedra no telhado e nos vidros.” Eu sabia que ele havia sido mandado embora.

Nesta mesma escola, no período noturno, uma ocorrência que beirou o inusitado. Em um final de tarde, no começo das aulas do período noturno, todos estavam na sala de aula, professor, alguns alunos e, de repente, um barulho alto do lado de fora, as luzes se apagaram e fomos verificar o ocorrido – o transformador havia estourado. Causa do estouro: um tiro, provavelmente de alguém que não queria o movimento da escola. Segundo a fala de um aluno, o ocorrido estava ligado a alguém da escola que tinha conquistado a confiança de outro e incentivava que eles cortassem os fios que alimentavam a energia.

Diante de tais realidades, o que fazer? Uma primeira impressão é de uma situação de caos. Mas que realidade é esta? Como é possível ensino / aprendizagem nessas condições? Seguindo minha militância na Educação Básica pública, outras experiências vão se somando nos anos que passam, como a de minha atuação em uma escola do CEFAM, no mesmo município, Franco da Rocha. Essa experiência trouxe questões importantes para minha formação e atuação no magistério, pois me colocou em contato com o que viria a ser depois o foco de meu estudo em nível de mestrado: os ex-internos do Centro de Atendimento e Serviço Socioeducativo – Fundação CASA, que naquela oportunidade tinha outra nomenclatura, Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor – FEBEM, São Paulo/SP. A escola CEFAM estava estabelecida no mesmo local onde havia um complexo de penitenciárias, FEBEM e prisão semiaberta, bem como um hospital para o atendimento de “alienados” chamado Juqueri.

Por outro lado, essa fase foi também muito proveitosa e produtiva, pois tive contato com a militância sindical, com colegas que cursavam mestrado e doutorado, além de atuar em uma escola em que as reuniões pedagógicas tinham significado, pois eram feitas de forma coletiva e os encaminhamentos das questões referentes à unidade escolar faziam sentido, tanto pedagógico quanto estrutural. A participação dos professores e dos alunos era mediada pelo diretor da unidade, que conferia sentido à atuação em sala de aula, condições essas que não encontrei nas escolas regulares em que tinha atuado anteriormente, muito menos no estágio na Educação Básica.

No período que compreende os anos de 1998 a 2002, não abandonei a formação acadêmica: investi em mais dois cursos, um de pós-graduação em História, Sociedade e Cultura, na PUC/SP, outro de graduação em Pedagogia, na Uninove/SP. Seguiu-se o tempo e, no ano de 2002, pedi remoção para o interior do Estado em uma cidade vizinha a minha, Guaira, vinculada à Diretoria Regional de Ensino de Barretos. Com essa volta e em contato

com os alunos da escola à qual agora estava vinculado, constatei que algumas das realidades como violência exacerbada, indisciplina, falta de interesse pelos estudos e descompromisso com o ensino/aprendizagem também estavam estabelecidas nesta escola e em outras da mesma cidade. Então, indaguei: será que os esforços das instituições educativas para reduzir esses problemas não estão obtendo resultados? Ou são outros os fatores que fazem essas condições se estabelecerem na educação?

Pouco tempo depois de assumir meu cargo como professor nesta localidade, assumi a função de (na época) Atendente Técnico-Pedagógico (ATP), na mesma Diretoria. Essa experiência me colocou em contato com algumas questões de funcionamento da Educação Básica e do modo como nela se dá a relação de poder entre o cotidiano da escola e a máquina burocrático-administrativa do Estado. Também tive acesso a alguns cursos rápidos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação. Uso o termo “alguns” para marcar a discriminação presente também nos órgãos centrais da educação de São Paulo, pois os melhores cursos, assim como os que rendiam mais dinheiro e bons “passeios”, eram reservados aos “amigos” e aos que atuavam há mais tempo naquela Diretoria. Eram os primeiros anos da nova LDB, os debates que dominavam o cenário da Educação Básica eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a instituição de critérios de avaliação; era o momento de criação do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP. O trabalho como ATP proporcionou-me a possibilidade de, junto com outros colegas, construir trabalhos de intervenção com professores de diversas áreas, multiplicando projetos como “Educando pela Diferença para a Igualdade”, “Interdisciplinaridade: História, Língua Portuguesa e Arte (o parto da humanidade a partir das obras de Salvador Dalí)”, “Grêmios Estudantil e Inserção Política” – todos reelaborados pela equipe técnica e difundidos entre os professores. Concomitantemente, atuava como professor de informática e robótica em LEGO Educacional, numa escola particular na cidade de São José do Rio Preto.

Minha experiência na rede particular de ensino tem início ainda quando trabalhava na rede pública no município de Franco da Rocha e cursava uma pós-graduação em História: Sociedade e Cultura, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Convidado por um colega que também cursava a pós-graduação e era coordenador pedagógico do Curso e Colégio Objetivo, das unidades da capital paulista, passei a vivenciar a experiência de trabalhar como professor de História e de Geografia. Desta vez, com adolescentes e jovens pertencentes a uma fração de classe econômica mais alta e com escolas muito bem estruturadas sob o ponto de vista de material, prédios, salas de aulas, laboratórios, ginásios de

esportes, enfim, uma infraestrutura muito mais adequada para o ensino/aprendizagem do que a oferecida pela rede pública estadual paulista.

Outras experiências em escolas particulares de ensino se somaram a esta, como as da Sociedade Beneficente Muçulmana (SBM), na zona Leste da capital paulista. Neste período, um fato especial aconteceu que marcou a História do mundo. No dia 11 de setembro de 2001, exatamente no momento em que dava uma aula de História, a direção do colégio interrompeu as atividades na escola para anunciar que havia ocorrido um ataque às torres gêmeas na cidade de Nova York. Algum tempo depois, pelo fato de se tratar de uma escola mantida pela religião muçulmana, a entidade foi procurada por reportagens de vários veículos de comunicação e a direção da escola pediu-me que falasse sobre o assunto. Dei uma entrevista, publicada no jornal Folha de São Paulo. Logo após esse fato, pedi demissão do colégio para aceitar a proposta de uma outra empresa do ramo de educação, o Colégio EAG/EAGTEC comercial e educacional, na zona Sul da capital paulista.

A possibilidade de trabalhar como professor nas redes de ensino pública e privada possibilitou-me o contato com duas realidades muito diferentes no tocante às condições materiais de existência dos alunos e de trabalho docente. Se, por um lado, na escola pública da periferia e mesmo nas menos periféricas, o que predominava eram as condições precárias de infraestrutura e de ensino/aprendizagem; nas escolas particulares, estas condições nem de longe existiam. Já ao que se refere à disciplina comportamental, tanto em uma rede como em outra me pareceu haver certa padronização no comportamento de inquietude nos adolescentes e jovens que as frequentam, o que me levou a pensar que é um comportamento inerente às faixas etárias. Desta vivência de duas realidades tão opostas socialmente, resultou o entendimento de que são as possibilidades oferecidas a uma parcela e a precariedade da outra que explicam, pelo menos em parte, o sucesso ou o fracasso escolar de uma mesma juventude.

Em 2002, removi meu cargo de Guaíra para São José do Rio Preto, embora não tenha assumido a sala de aula, pois recebi uma proposta para assumir a função de vice-diretor de uma escola, na zona Oeste da capital paulista. Entre as experiências profissionais nesta escola, o que mais se destacou foi a parceria com o colega professor Gerson Camelo, na época, doutorando em Língua Inglesa na USP, que aceitou compartilhar a construção do projeto intitulado “Gibi eletrônico”, com o uso do *software PowerPoint*. O resultado foi a apresentação desta experiência na Diretoria de Ensino Centro-Oeste, na capital paulista. Some-se a essa experiência uma próxima, na qual voltei a exercer a função de Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (PCOP, nomenclatura que substitui a anterior, ATP) de Filosofia e História, na Diretoria de Ensino Centro-Oeste, na capital. Nesta nova atribuição,

após treinamento na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, no lançamento dos projetos de arte visual, *O Cinema Vai à Escola*, e cênica, *O Teatro Vai à Escola*, elaborei, juntamente com a colega PCOP de Arte, um treinamento para professores intitulado “Matinê”, pelo qual transformamos o auditório da referida Diretoria de Ensino em sala de cinema, para exibição de filmes que seriam remetidos à escola para uso dos alunos. Exerci também outra função burocrática em um setor conhecido como vida escolar. Foi cessada a designação como PCOP em 2010 e, neste mesmo ano, fui convidado por outro colega Diretor de escola para assumir a função de vice-diretor, com a intenção de atuar nas questões pedagógicas. O diretor, porém, conseguiu remover seu cargo para outra unidade de ensino do interior paulista, possibilitando-me assumir a função de diretor designado da mesma unidade no extremo da zona Oeste, Jardim Boa Vista, da capital paulista. Cessada a designação como diretor desta escola, em razão do retorno do diretor efetivo, mais uma vez mudei de endereço e de função na educação, então como vice-diretor em uma escola da extrema periferia do município de Francisco Morato.

Em paralelo à função de diretor de escola, havia ingressado, em 2009, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove, Programa do qual já tinha informações desde 2005. Paralelamente ao estudo de mestrado em Educação, também cursava uma pós-graduação em Administração Escolar na USP e dirigia uma unidade escolar, o que me facilitava o contato com os ex-internos da Fundação CASA que, após sua soltura, frequentariam a escola regular que eu administrava. Entendi que tinha em mãos os pré-requisitos para desenvolver um estudo mais aprofundado sobre as questões pedagógicas e políticas que me despertavam a atenção no exercício da prática educativa. Essas posições também facilitavam o acesso a um grupo de jovens em condições de oferecer os elementos para tal estudo, os ex-internos da Fundação CASA. Como diretor da escola tinha, entre outras obrigações, a de visitar as unidades de internação para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos dos professores que lá davam aulas e do professor- coordenador que dava suporte pedagógico a eles. Meu contato com os jovens internos era direto, o que permitia observar sua rotina de estudos e o ambiente físico em que se desenrolavam as aulas. Por conta de questões pessoais, houve a necessidade de afastamento do Programa, gerando a impossibilidade da conclusão do trabalho. Apesar de tudo, em 2011, prestei novamente a prova de ingresso no programa de pós-graduação da UNINOVE. Esse meu retorno possibilitou a retomada do trabalho, agora com a densa orientação do Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos, acrescentando muito sob o ponto de vista teórico à finalização deste trabalho.

Chegando o fim do ano letivo de 2011, retornei a meu cargo de professor do Ensino Fundamental II no município de São José do Rio Preto, e comecei a me preparar para a conclusão desta dissertação de mestrado. Além da bibliografia pesquisada, estudada e do contato direto com os internos da Fundação CASA, contribuíram muito para o desenvolvimento deste trabalho as aulas de que participei e o contato com professores e interlocutores, alguns dos melhores e mais preparados intelectuais do cenário educacional do Estado de São Paulo e do Brasil. Professores como José Eduardo de Oliveira Santos, José Eustáquio Romão, José Luís Vieira de Almeida e Jason Ferreira Mafra, entre outros, todos com larga experiência nas temáticas que envolvem a educação e na condição dos jovens em situação de vulnerabilidade social.

INTRODUÇÃO

A escolarização de adolescentes autores de atos infracionais é prioridade nas medidas socioeducativas determinadas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), cabendo às autoridades municipais, estaduais e, por delegação, a organizações não-governamentais garantir a eles o acesso à educação e à permanência na escola. No caso das unidades de internação do Estado de São Paulo, a escolarização resulta de ações conjuntas da Diretoria da Área Escolar da Fundação CASA e da Secretaria de Estado da Educação, sendo de responsabilidade das unidades de internação oferecer as dependências físicas e organizar os horários de estudo desses adolescentes e à Secretaria disponibilizar os professores. Os adolescentes em privação de liberdade são matriculados como alunos que frequentam regularmente a rede pública de ensino, conforme estipulado tanto no ECA quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Entretanto, apesar das inúmeras mudanças organizacionais e pedagógicas e das tentativas de acabar com as antigas concepções e estruturas da Fundação para o Bem-Estar do Menor - FEBEM, o que podemos observar é que pouco mudou. Os primeiros contatos com o corpo de funcionários da Fundação CASA do Complexo Raposo Tavares foram extremamente conturbados. Poucos sabiam como funcionava o sistema educacional que vigorava na Fundação. Com muito esforço e após muitas visitas aos internos e muitas reuniões pedagógicas com o corpo docente que atuava na Fundação, tínhamos bastante material colhido com os alunos para desenvolver uma dissertação de mestrado.

Antes e ao longo de nossa militância na Educação Básica, as críticas sobre a indisciplina e o descompromisso dos alunos jovens com os estudos sempre nos chamou a atenção, principalmente ao que se refere ao fracasso escolar e, em especial, à condição e ao destino dos ex-internos da Fundação CASA que retornam à escola regular. Os debates sobre tais temas geralmente trazem como justificativa a crítica à família desestruturada, à falta de trabalho, ao tempo ocioso, à ineficiência da escola, ao desajuste crescente da cultura juvenil em relação ao formalismo da escola, à cultura e à organização escolares, às condições materiais de existência, entre tantas outras alegações. Não negamos que esses fatores existam e que tenham influência na vida escolar; porém, entendemos que, para além de culpabilizar os jovens, imputando a eles as mazelas da sociedade atual, em particular as da escola, os termos em que se dá o debate não faz mais que apresentar justificativas ideológicas que podem identificar as questões, mas não as resolvem.

Os fatores que possibilitam a formação da consciência e a participação dos seres humanos no mundo social estão na compreensão que o indivíduo tem de sua realidade imediata e de suas condições materiais, bem como da relação destas com o espaço social em que vive e convive; portanto, são históricas, fundadas na relação que o ser humano tem com o meio em que se relaciona. É nesse contexto que situamos o tema da noção de casa dos jovens em privação de liberdade. Neste trabalho, tentamos entender e explicar em que condições o jovem oriundo de classes menos favorecidas, morador da periferia dos grandes centros urbanos e que passou pela experiência da privação de liberdade – portanto, distanciado do solo familiar – retorna aos estudos quando de sua saída da Fundação CASA. Esforçamo-nos para entender como o termo família aparece conotado nas respostas desses sujeitos às entrevistas que conduzimos com eles, pelo fato de esse termo ser sempre mencionado em vinculação com a noção de casa. Também buscamos explicitar as dificuldades que impedem esses jovens de transformar a realidade objetiva, material e simbólica de suas vidas, as circunstâncias em que se encontram e as relações que estabelecem com a realidade que os cerca quando de sua volta à Escola Básica regular. Construiremos explicações apenas parciais, pois, ao se produzir um trabalho nessa perspectiva, não é possível abranger a totalidade do real. Ao mesmo tempo em que se omitem alguns dados, evidenciam-se outros que parecem justificar ou sugerir atitudes e condutas que desnudam as contradições presentes na realidade dos jovens ex-internos e condicionam sobremaneira sua volta ao convívio em sociedade, especificamente, à escola.

Compreendendo os processos históricos em que se desenvolveram e se desenvolvem as relações dos jovens na família e na educação, algumas questões que envolvem a juventude em conflito com a lei serão trazidas à luz. Dessa forma, buscaremos contribuir para o debate acerca da temática e do trato dessa questão social. O “jovem”, a “família” e a “escola” são aqui compreendidos em suas relações históricas em sociedade, relações que se manifestam dialeticamente nos fazeres sociais e que se tornam, então, estruturantes do imaginário e da noção de casa - por nós estudada - dos jovens ex-internos, cujo espaço privilegiado de reprodução é o convívio com as pessoas, com as instituições e com a sociedade de seu tempo.

Para que este trabalho tivesse relevância social pesquisamos a atual configuração das instituições sociais às quais estamos nos referindo: escola, juventude, família e entidade socioeducativa.

Nesta dissertação, pesquisamos a noção de casa dos jovens ex-internos da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - CASA que voltam a estudar na escola regular, utilizando o conceito de noção conforme apresentado no trabalho de Marcos

Luiz Cumpri (2012) e tendo, como complemento, o conceito mais abrangente de representação, segundo a acepção de José Luís Vieira de Almeida em *Tá na rua - representações da prática dos educadores de rua*, de 2001, estabelecendo-se, assim, as ligações possíveis entre tais conceitos.

Partimos da relação entre casa (moradia) e CASA (instituição) conforme explicitada pelos jovens que passaram pela experiência de privação de liberdade. Para estes, embora os termos se assemelhem lexicalmente, a noção de “casa” se diferencia pela atribuição de propriedade que cada termo carrega: casa como moradia vinculada à ligação com a família e casa como instituição castradora de liberdade. A noção define, individualiza (CUMPRI, 2012, p.3-4); noções são extralinguísticas e se servem de propriedades físico-culturais não necessariamente universais e as noções aqui descritas de “casa” se dão no nível das representações que compõem previamente um contexto. A representação é ideológica, construída para explicar o real “segundo o interesse dos indivíduos, grupos, frações de classe ou classes sociais que a produzem.” (ALMEIDA, 2001, p. 35-36). Depreendemos daí que a representação, assim como a noção, pode ser universal ou não. Um exame mais detalhado das ligações entre esses conceitos não é o foco deste trabalho, cabendo apenas esclarecer que trabalhamos em suas eventuais aproximações.

Nossas observações preliminares no campo de pesquisa identificaram que quando o ex-interno utiliza o termo “casa” para indicar o centro de internação não o faz para referir-se a moradia, portanto, não o vincula à sigla “CASA”, que representa a instituição onde o jovem esteve interno; ao contrário, em todo o levantamento realizado, o jovem pesquisado relaciona o conceito de casa diretamente ao de família. Nesse sentido, recorremos a autores que versam sobre os temas família, juventude e educação formal, sob o entendimento de que, para situar o sujeito no objeto de investigação, era necessário situá-lo historicamente no tempo e no espaço social e pedagógico concretos em que viveu, vive e nos quais teve e tem suas relações pessoais, familiares e educativas engendradas.

A investigação sobre o jovem ex-interno se restringe a dois anos, 2009 e 2010, período em que o autor esteve na direção de uma Escola Regular Vinculadora, unidade da rede responsável por dez salas de aulas das unidades de internação. Esta Escola Regular localiza-se no Jardim Boa Vista, região Oeste da capital paulista, e é circunvizinha de cinco unidades de internação da Fundação Casa do Complexo Raposo Tavares. Foi nesse período que ocorreu o contato com os internos e ex-internos da Fundação Casa e iniciaram-se as investigações.

A ligação entre casa e família obrigou-nos a traçar a trajetória histórica do conceito de família no Brasil em relação a suas raízes de formação, com o uso, principalmente, da

obra/coleção *História da Vida Privada no Brasil*, dirigida por Novais e Souza (1998), em especial o volume I coordenado por Samara (1993). A ligação entre os termos, presente em todas as respostas do questionário aplicado aos ex-internos, será abordada tendo como aporte teórico o tratado de Friedrich Engels, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1995).

A análise dos sujeitos deste estudo, o jovem ex-interno da Fundação CASA, se vale de uma caracterização conceitual e legal do termo juventude, observando o jovem em sua dimensão e trajetória históricas e nos documentos de lei que tratam de sua proteção jurídica tais como o ECA e, mais recentemente, o Estatuto da Juventude. Adicionam-se, ainda, estatísticas mais recentes publicadas em *Retratos da juventude brasileira, análise de uma pesquisa nacional* (ABRAMO; BRANCO, 2011), que demonstram a realidade aqui exposta sobre a juventude.

Analizamos também os jovens ex-internos durante o cumprimento das medidas “socioeducativas”, ou seja, ainda como internos na Fundação CASA, a partir do documento intitulado *Plano Político Pedagógico*, que organiza a educação formal dentro da Instituição. Desta, discutiremos também os aspectos históricos de seu funcionamento, mesmo antes de receber tal denominação, isto é, desde o início do século XX, quando do surgimento de leis voltadas a crianças, adolescentes e juventude em geral.

Assim, o primeiro capítulo deste estudo expõe o percurso metodológico da pesquisa, as técnicas e os procedimentos investigativos e analíticos utilizados. No segundo, tratamos do conceito de juventude e de jovem conforme estipulados no Estatuto da Juventude (Projeto de Lei 4529/04) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/1990, lei ordinária de 13/07/1990), no contexto do ordenamento legal e das políticas públicas brasileiras. Ao selecionar trabalhos que tratam da questão da juventude, decidimos recorrer, sobretudo, àqueles que trazem dados coletados entre os membros do segmento social que estudamos.

No terceiro capítulo discutimos a família no Brasil, identificando os modelos históricos caracterizadores deste grupo social primário e as mudanças na forma de conceber a infância dentro dele, o que nos ajuda a entender a concepção do próprio ex-interno da Fundação Casa sobre família. A família, ou a organização familiar, tem relevância na formação do jovem brasileiro, em especial dos que passaram pela experiência da privação de liberdade na Fundação CASA e que se caracterizam por viver e conviver na extrema periferia dos grandes centros urbanos, em nosso caso, na periferia da cidade de São Paulo. Nosso trabalho indica que é necessário conhecer e compreender como a família surgiu historicamente e que grau de importância ela tem na vida do jovem contemporâneo. Na

concepção de um jovem ex-interno da Fundação, a noção de família é tratada como uma condição natural que todos têm ou passarão a ter em algum estágio da vida, e seu modelo é a família burguesa, proprietária, que se põe como instituição geradora de proteção afetiva e econômica, embora os entrevistados, em sua imensa maioria, venham de uma família miserável.

No quarto capítulo, analisamos a educação formal no Brasil em seu contexto histórico, da educação jesuítica aos dias atuais. O discurso atual sobre educação formal no Brasil centra-se no preparo para o mundo do trabalho – saber fazer, saber interpretar, habilidades e competências –, mas não o prioriza, não forma para o mesmo; exige-se dos jovens que façam, mas não se sabe o quê; pede-se que interpretem, mas da forma que interessa aos que têm o controle; que tenham competência, mas para a produção de mercadorias; que desenvolvam habilidades, para reproduzirem o que está posto.

Família e Escola, portanto, são aqui tomadas em sua condição de instituições sociais, enquanto as instituições correcionais são as que propõem a socialização e a humanização dos jovens. Cabe, desde logo, observar, com Paul Singer (2011, p. 29), que:

A juventude parece, pois, condenada à submissão ou ao desespero - neste mundo, ensina-se nas escolas e nas igrejas que é natural que os jovens obedeçam aos mais velhos, não só porque estes têm poder, mas porque têm experiência, sabedoria, ao passo que aqueles são impetuosos, impacientes, inexperientes e, coitados, muito ignorantes. Uma parte dos jovens tende a acreditar que podem fazer melhor e mais justo, outra parte se submete às imposições do mundo adulto ou mergulha na delinquência, nas drogas e na morte prematura.

Como exigir da juventude que reproduza o mundo dos adultos se, além de uma herança em que vigoram mazelas de todo tipo, do desastre ecológico às injustiças sociais, apenas uma ínfima parte tem acesso à educação de excelência? Para responder a tal interrogação, basta conferir os dados presentes na obra *Retratos da Juventude brasileira, análise de uma pesquisa nacional* (ABRAMO; BRANCO, 2011). O mesmo se pode constatar sobre as oportunidades de trabalho para os jovens, sobre o tipo de educação para o trabalho a que o jovem da periferia tem acesso, particularmente daqueles que passaram pela experiência da transgressão da lei. A família, assim como a conhecemos e veremos mais à frente, tem sua origem na instituição da propriedade privada (ENGELS, 1995, p.94-99); a escola, assim como é hoje, tem sua fundação no século XIX (NASCIMENTO, 2006).

De toda a experiência do autor deste trabalho na Educação Básica, o estudo aqui apresentado centra seus esforços no caso da parcela da população que constitui a maioria dos que frequentam a escola pública e que são, via de regra, alvo de críticas e preocupações: a

juventude. Compreender as demandas dos jovens em suas múltiplas dimensões – família e educação regular – pode nos apontar caminhos mais claros para construir possibilidades mais concretas de intervenção que os ajude em suas trajetórias de vida.

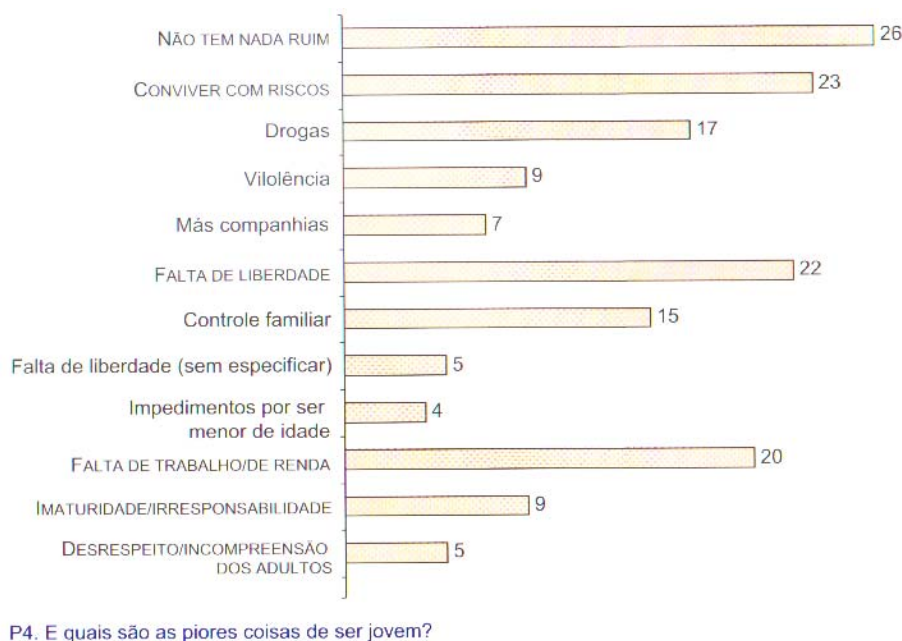
Sabemos que, quanto mais precárias as suas condições de existência, maiores são as possibilidades de transgressão, e este é um importante aspecto a ser considerado na vida dos jovens internos da Fundação CASA, como veremos no quinto capítulo, haja vista que o não reconhecimento das condições de vida desses jovens, da realidade do coletivo em que vivem, atuam e produzem e o não reconhecimento dos espaços de convivência, seja o planeta, a casa, a empresa ou a escola, não os levará a atuar na superação das condições de opressão existentes para outra, em liberdade.

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Na certeza de que existem muitas semelhanças, no que concerne às características dos grupos sociais que habitam as periferias da capital paulista, volta-se o foco deste trabalho para a periferia da Zona Oeste da capital, mais precisamente o Distrito Raposo Tavares, pertencente à jurisdição da Subprefeitura do Butantã. Nessa região, localiza-se o Jardim Boa Vista, especificamente na extremidade do bairro, sua parte mais pobre, onde foram feitas as observações e o levantamento dos dados constantes neste trabalho. Nas observações realizadas na localidade e nos levantamentos nos órgãos oficiais, constatamos que ela apresenta, como características básicas, qualidade de vida precária e falta de equipamentos sociais como os de lazer e cultura, e pudemos comprovar os motivos do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo as pesquisas apresentadas no sítio da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). O atendimento médico segue os padrões mínimos, com apenas um posto de saúde para uma população de cerca de 40 mil habitantes; a rede educacional não atende à demanda existente e o acesso a bens e serviços como bancos, farmácias, comércio, segurança etc. é dificultado pela distância.

O que os jovens ex-internos da Fundação Casa têm em comum com a maioria de outros jovens da periferia da capital paulista é a herança de despossuídos. São filhos de uma mesma História, gestada na falta de qualidade material de vida e exposição precoce à violência, à luta pela sobrevivência e à opressão de toda ordem. Em sua maioria, estes jovens herdeiros do nada vivem de forma precária, são influenciados pelo fetiche do consumo, intensamente propagandeado pela mídia, e pelos meios fáceis de ganhar dinheiro, o que em boa medida esclarece sua iniciação no mundo das contravenções e, muitas vezes, no mundo do crime. Podemos ver na **Figura 1** que 20% da juventude declara haver falta de trabalho ou de renda:

Figura 1 – Piores coisas de ser jovem – Síntese (espontânea e múltipla, em %).



Fonte: ABRAMO, 2011.

A circunscrição do universo da pesquisa ao Complexo “Raposo Tavares” da Fundação Casa, na cidade de São Paulo, deveu-se ao fato de que, no período da coleta dos dados (de março a agosto de 2010), o presente autor exercia a função de diretor da escola vinculadora das salas de aula do Complexo, o que facilitou o trabalho de pesquisa pelo acesso às informações referentes à educação dos jovens sujeitos de nossa pesquisa. O termo “escola vinculadora” está presente nas determinações legais que organizam a parceria entre a Fundação CASA e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo no que se refere à educação formal e regular que os internos necessariamente têm de cumprir por força de dispositivos do ECA e da Constituição Federal.

Para otimizar o estudo, os jovens ex-internos foram convidados, aleatoriamente, a participar da pesquisa respondendo o questionário escrito ao chegar à escola vinculadora. Assim, tivemos a participação de dezenove jovens de várias faixas de idade no questionário escrito e, dentre estes, seis também participaram entrevista gravada. Duas experiências distintas no que tange ao número de participantes, bem como às perguntas formuladas. Das questões que constam da entrevista escrita, primeiramente aplicada aos dezenove participantes, duas foram acrescidas na entrevista gravada, ambas sobre o conceito de família, por sugestão do orientador, devido ao surgimento inesperado deste termo inúmeras vezes nas

respostas ao questionário aplicado anteriormente. Isso nos colocou frente à noção do conceito de família.

A necessidade de aplicar o questionário a dezenove ex-internos oriundos das cinco unidades de internação e a seis, nas entrevistas gravadas, está vinculada ao preceito da unanimidade. Ao tabularmos os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas, o princípio que norteou a identificação das declarações contidas nas entrevistas foi o grau de coincidência entre as declarações dos entrevistados. Aferimos o grau de coincidência das respostas nos questionários escritos e nas entrevistas gravadas com os ex-internos por meio da comparação das declarações dos que estiveram privados de liberdade em unidades diferentes.

Assim, para identificar a noção que os ex-internos da Fundação Casa têm sobre o conceito central “casa”, optou-se pelos seguintes instrumentos de coleta dos dados: i. questionário com nove questões, para auto-preenchimento dos sujeitos em seus horários de aula; ii. entrevista gravada com as mesmas questões do questionário, acrescida de mais duas perguntas sobre família, que incidiu sobre seis daqueles dezenove que preencheram o questionário. O volume de dados coletados e a comparação entre eles permite a interação das abordagens próprias das pesquisas qualitativa e quantitativa. A primeira atende aos preceitos de verdade e totalidade e a segunda se refere à unanimidade. Esses três preceitos são comumente usados para identificar uma representação e aqui foram utilizados, com sucesso, na identificação das noções que tais sujeitos apresentavam sobre o tema mencionado. Alertamos que, na falta de um desses três preceitos, pode ocorrer o impedimento da articulação entre os três polos, pois, como afirma Almeida (2001, p.77):

Assim como o representativo pode ser superado pela história, pode também interferir nela no sentido de conservar-se, formulando maneiras de compreender a realidade que se apresentam sempre como verdadeiras, totais e, sobretudo unânimes. Elas escondem o caráter histórico da representação, oferecendo, tanto aos indivíduos, quanto aos grupos, às frações de classe e às classes sociais, uma visão do mundo natural e social baseada na harmonia e na perfeição. Este modo de ver o mundo é pautado em verdades, mas ele é, ao mesmo tempo, falso; faz da parcialidade uma totalidade e, com base nela, forja a sua unanimidade.

A ordem atendida na coleta de dados foi a de unanimidade e as demais, verdade e totalidade, estão contempladas na análise do material coletado.

Outro recurso metodológico utilizado para melhor conhecer os sujeitos de nossa pesquisa foi a consulta aos dados coletados nos cadernos de campo (Anexo A), por meio da observação participante dos jovens em regime de internação provisória, do professor Reinaldo Vicente da Costa Junior, conforme publicados em sua dissertação de mestrado intitulada *Tá*

em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo, defendida em 2012.

A coleta de dados foi precedida de observação sistemática (ver Anexo A) realizada em nossas visitas às unidades de internação. Essas visitas se davam uma vez por semana e eram parte das exigências da função de diretor da escola vinculada à Fundação. Nessas ocasiões, todo o Complexo foi conhecido, um total de cinco unidades; todos os departamentos e setores administrativos e pedagógicos foram visitados, em especial o de “reclusão” dos jovens, com dedicação ao contato direto com eles em horas de lazer e de formação nas salas de aula. Por diversas vezes houve contato com os internos para conversar sobre seu dia-a-dia na instituição, saber de seus anseios sobre educação escolar, como eles entendiam que deve ser uma escola dentro da instituição e se o ensino na escola poderia resultar em melhoras nas suas condições de vida em liberdade. Alguns desses encontros foram individuais, mas na maioria foram coletivos, organizados como círculos de cultura e orientados por um roteiro aberto de questões; alguns deles se deram dentro das “salas de aula”, em horários em que o professor ministrava aula.

Entretanto, o contato maior com os ex-internos se deu na escola regular, em condição de liberdade, para onde esses jovens, depois de cumprirem as medidas socioeducativas em regime de privação de liberdade, retornavam obrigatoriamente para concluir os estudos. Foi esse contato que possibilitou convidar alguns deles para participar de nossa pesquisa, estruturada da seguinte forma: a) mensuração da quantidade de jovens proporcional à quantidade de unidades de internação; b) escolha por interesse em participar do questionário e posterior entrevista. Na ocasião da organização dos jovens para a realização da empiria, a escola contava com trinta e cinco ex-internos que haviam passado pela experiência da privação de liberdade nas cinco unidades de internação – UI-28 (Unidade Jatobá), UI-37 (Unidade Aroeira), UI-22 (Unidade Ipê), UI-27 (Nogueira), UI-38 (Unidade Cedro).

Com a anuência de cada jovem, mas sem que nenhum deles soubesse, num primeiro momento, que os outros iriam participar, passamos a aplicar a cada selecionado o questionário (Anexo B), composto de dezenove questões que versavam sobre o conceito de casa, como explicitado a seguir.

Na análise dos depoimentos, verificou-se que em todas as respostas aparecia o conceito de família como suporte da noção de casa. Isso nos obrigou a estender a empiria, então com a intenção de desvendar o porquê da unanimidade da noção de família sempre vinculada à noção de casa. Diante desse resultado, adicionamos duas novas perguntas para novas entrevistas, que então foram aplicadas a apenas seis daqueles que haviam participado

do questionário. Fizemos as entrevistas gravadas com esse número de participantes pois foram somente eles que se dispuseram a concedê-la. Tanto nos questionários quanto nas entrevistas os jovens foram informados acerca dos objetivos da pesquisa e consultados sobre sua disponibilidade.

Após todas as entrevistas, depois da aplicação dos questionários e da análise do material, decidimos que uma visita de observação ao ambiente social e de moradia desses jovens seria necessária para um maior entendimento e explicação acerca das questões do trabalho que iríamos escrever. Mencionado o desejo e a necessidade de vivenciar por algumas vezes seu dia-a-dia, dois deles deram resposta positiva; foi assim que passamos a acompanhá-los, por uma dúzia de vezes, na localidade em que moravam, frequentando suas casas e conhecendo seus amigos e familiares. Estabelecido este vínculo, passamos a observar os seguintes quesitos em relação aos jovens: 1 - lazer, trabalho e tempo dedicado aos estudos; 2 - convívio social na comunidade e acesso a serviços públicos de saúde, educação e segurança.

O questionário escrito foi distribuído a dezenove alunos ex-internos, por intermédio dos professores que lhes daria aula. Todos os questionários foram respondidos durante o período de aula normal, sem alterá-lo, e todas as unidades de internação estavam ali representadas na escola pelos alunos oriundos do referido Complexo. Quanto às entrevistas gravadas com os seis estudantes convidados, entre os dezenove que participaram do questionário escrito, utilizamos a sala da coordenação pedagógica, anexa à sala da direção da escola, e os depoimentos foram registrados em áudio. A estes, foram formuladas perguntas referentes à família, quais sejam: “Você têm família?” e “Como é sua família?”, sem que soubessem do que se tratava. Com essas seis entrevistas gravadas, tivemos um total de vinte e cinco entrevistas, porém, o número de participantes se manteve o mesmo, dezenove. Dentre os jovens, seis eram alfabetizados funcionais, embora tivessem frequentado a escola regular por mais de cinco anos; dez estavam cursando o ensino fundamental II, entre a quinta série (sexto ano) e oitava série (nono ano); três estavam no ensino médio.

Todas as entrevistas foram individuais, aplicadas pelo próprio pesquisador e ocorreram na hora e no local escolhido por ele, a sede da escola vinculadora. As entrevistas duraram, em média, trinta minutos. Os sujeitos de nossa pesquisa foram antecipadamente informados, em linhas gerais, dos propósitos da pesquisa, da sequência dos tópicos que seriam abordados, no sentido de evitar ou diminuir o constrangimento e a ansiedade que podem prejudicar o desempenho do entrevistado. A eles também foi garantido anonimato e sigilo em relação às fontes e à divulgação exclusivamente acadêmica dos dados – assim informados, puderam manifestar sua concordância em concedê-la.

A entrevista gravada foi uma opção metodológica adequada para entendermos qual a noção de família presente no entendimento dos jovens, que anteriormente tinham respondido ao questionário e ligado esta instituição diretamente à noção de casa. A entrevista gravada permitiu, e até mesmo estimulou, o informante a expressar suas noções sobre o objeto da investigação e a discutir as questões a ele propostas de maneira bastante livre, pois possibilitou a expressão do seu pronunciamento na íntegra e o encorajou a expor, em detalhes, suas convicções. Tais procedimentos permitiram a conciliação da abordagem de problemas de ordem estrutural com a discussão de questões específicas, e resultou num conjunto de dados que revelou as ligações entre as noções de casa e de família. Entre essas questões, as que diziam respeito à organização familiar como: o porquê de o conceito de família estar sempre presente nas respostas dos jovens privados de liberdade, mesmo quando as perguntas se referiam especificamente ao conceito de casa; qual a visão do jovem a respeito do lugar em que habitava. Visto que cabe ao entrevistador a condução do processo, ele pode provocar o aprofundamento de pontos que julgue relevantes na exposição do informante.

Ambos os instrumentos, questionário e entrevista oral (ver Anexo B) foram estruturados: iniciam com a proposição de questões cujas respostas, embora encerrem relativa complexidade, não exigem aprofundamento; pretendem que o entrevistado discorra a respeito da noção sobre o conceito central “casa”, sem mencionar a palavra. Para que o informante possa tratar deste tema, pede-se que ele responda algumas perguntas: “Onde você mora?”; “Você gosta do lugar onde mora?”; “Como é o lugar onde mora?”; “Você gosta de morar neste lugar de que acabou de falar?”; “Com quem você mora?”. Só então é que se coloca o termo “casa” nas perguntas: “Você mora em uma casa? Por quê?”; “É casa, apartamento ou outro tipo?”; “Você já morou com outras pessoas?”; “Você se dá bem com as pessoas com quem você mora?”; “Como seria a casa em que você gostaria de morar?”; “Com quem você gostaria de morar? Por quê?”. As respostas às perguntas formuladas no questionário lançaram no universo da pesquisa uma noção do conceito de casa que a vinculava ao conceito de família. Identificada tal presença, realizamos as entrevistas já citadas, nas quais pedimos ao informante que respondesse mais duas perguntas: “Você tem família?”; “Como é a sua família?”. A abordagem desse assunto se deve à constatação de que a maioria dos jovens privados de liberdade entende família como os habitantes de uma casa. Neste quesito, todos os entrevistados apontaram a família como parte intrínseca do conceito de casa, o que motivou a inclusão das duas últimas perguntas anteriores, que não figuravam no roteiro do questionário.

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter empírico-teórico, por isso, os procedimentos básicos utilizados foram a análise crítica dos dados levantados em campo pelas entrevistas e pela observação quanto às noções daqueles jovens sobre o conceito de casa, estabelecendo relações com a bibliografia estudada referente aos conceitos de família, juventude e educação formal (ou educação escolar).

O trabalho de campo e a fundamentação teórica da pesquisa foram precedidos de investigação sobre a bibliografia vinculada a esses temas em livros, dissertações, teses e artigos. Tal instrumental teórico referencia-se em autores que adotam a perspectiva analítica histórico-dialética, característica de determinadas tendências da história, da filosofia, da sociologia e da filosofia da educação, especialmente em autores e trabalhos orientados por uma epistemologia marxista. Para entender a especificidade do modelo de socialização de duas das três instâncias referidas neste trabalho, família e escola regular, como agências tradicionais de socialização, fizemos uso do conceito de *habitus* conforme formulado por Pierre Bourdieu e de acordo com o recenseamento teórico feito por Setton (2002a) em *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Para compreender e utilizar o conceito de noção, partimos do trabalho de Almeida (2001), *Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua*, trabalho que permite aproximação da teoria das representações ao conceito de noção, e Cumpri, *Para um redimensionamento do signo linguístico: o conceito de noção* (2012), que explicita o termo “noção”, como podemos ver aqui:

Tratar da noção é tratar do alto grau das representações das ocorrências abstratas da língua, e dar minimamente conta de um estudo a propósito dos domínios nocionais é dar um grande salto nos estudos que foquem a complexidade da linguagem, e que lidar com noções é lidar com conceitos, não conceitos no sentido universalista do termo, mas no sentido de serem representações das atividades simbólicas das línguas naturais.

Assim, a investigação bibliográfica traz fundamentos em duas direções: uma relacionada a um determinado grupo de pessoas que está em determinada condição social – privados de liberdade; outra dirigida à fundamentação teórica do trabalho. Esta última, por sua vez, desdobra-se em três interesses temáticos distintos: a) para um panorama histórico do grupo estudado, segundo as categorias educação formal (escolar), juventude/jovem e família; b) para o entendimento e aplicação dos conceitos de noção e representação; c) relativa ao conceito de *habitus*.

Dado o objetivo de captar a realidade por meio do estudo das particularidades de situações concretas e segundo a visão dos sujeitos envolvidos, isto é, das noções que carregam e expressam, entendemos que as técnicas e procedimentos utilizados são capazes de detectar universalidades no particular, posto que o pesquisador aproveita as evidências empíricas e as inferências produzidas e as correlaciona, para, então, alcançar a interpretação dos fatos dentro de um sistema teórico.

CAPÍTULO 2 - JUVENTUDE COMO CONCEITO E PROVISÃO LEGAL

Para tratar do conceito de juventude optamos por uma análise sob a perspectiva histórica e por sua fundamentação nas leis atuais do ECA e do ainda não sancionado Estatuto da Juventude, que organiza juridicamente os direitos e deveres desta parcela da sociedade, com especial atenção ao jovem que passou pela experiência de privação de liberdade na Fundação CASA e retornou aos estudos na escola regular.

O atual Estatuto da Juventude tramita há muito tempo no Legislativo brasileiro e ainda não obteve sua aprovação final. Ele foi proposto pela Emenda Constitucional 65/10 e pelo Projeto de Lei 4.529/04 como forma de organizar legalmente os direitos do jovem brasileiro no que concerne às questões do trabalho, do crime, da família e do Direito Público. Neste item do trabalho, procuramos dar a conhecer o histórico e analisar os fundamentos do Estatuto sobre os direitos dos jovens que tiveram conflito com a lei. Conhecido e analisado o plano histórico-legal do Estatuto, trataremos especificamente da relação entre este aparato jurídico e a escola, em específico o jovem em Liberdade Assistida, verificando como esta categoria é contemplada no referido documento. Para verificar tais questões com mais propriedade, é necessário conhecer a história escrita sobre juventude no Brasil, delimitando os significados dessa categoria ao longo do tempo e identificando quem pode, hoje, ser compreendido nos termos jurídicos do Estatuto como “jovem”. Que proteção é oferecida a eles e quais seus deveres como jovem no texto da lei? Que eficácia demonstra a EC 65/2010, mesmo depois de anos de preparo e de não implantação?

2.1 O marco legal

Seria algo restritivo construir um conceito de juventude baseado exclusivamente em aspectos comportamentais, muito embora, na visão do senso comum, estabeleçam-se alguns traços genéricos nessa direção: a predisposição ao questionamento dos valores morais vigentes, a ilusão de poder absoluto, entre outros aspectos. Já a descrição jurídica brasileira do termo é dada pelo direito em geral, mediante critérios etários objetivos, assim como ocorre no ECA. Isso indica, portanto, que o atual conceito de juventude foi definido pelo critério da idade. O Projeto de Lei 4529/2004 da Câmara dos Deputados, que trata do assunto, diz que

todas as pessoas compreendidas entre 15 e 29 anos se encaixam no conceito de juventude. Tal referência baseia-se na sugestão da ONU que indica essa faixa de idade como um paradigma para a definição do conceito, embora este mesmo organismo admita que cada país pode adotar uma faixa diferenciada para definir juventude.

No entanto, o Brasil ainda não tornou definitiva a lei que estabelece o intervalo de idade do jovem. Enquanto não é definitivamente aprovada, aplica-se a periodização das Nações Unidas, para que se tenha um parâmetro constitucional e não uma ausência de conceito. Acreditamos, porém, que o Brasil estabelecerá a idade entre 15 e 29 anos, assim como está no texto do Estatuto da Juventude. Com o reconhecimento da ONU de que o termo juventude é variável em todo o mundo, no Brasil sugerimos adotar uma definição que reflita nossa realidade. Nesse sentido, entendemos que se considerem jovens aquelas pessoas com idade de 18 a 29 anos, pois pensamos que este critério de idade simplesmente tem validade para questões de ordenamento jurídico e não define o grau de maturidade do ser humano. Assim, essa conceituação não entra em conflito com o Estatuto da Criança e do Adolescente e acomoda questões do Código Civil como a de menoridade, que cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa se torna maior civil responsável.

O Projeto do Estatuto da Juventude (PL 4.529/04), aprovado no Congresso, adotou definição mais ampla que a da ONU. No Art. 1º, dispõe: “Esta lei institui o Estatuto da Juventude destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos, sem prejuízo do disposto na Lei nº 8.069, de 12 de julho de 1990 [ECA] e dos demais diplomas legais pertinentes.” Dessa forma, se aprovada nesses termos, esta será a faixa etária correspondente ao conceito de juventude, o que abrangerá uma grande parcela da população brasileira, embora se possa verificar uma tendência de diminuição demográfica nas próximas décadas para este contingente, como podemos ver na **Tabela 1**, apesar de este demonstrativo contemplar a população de 0 a 24 anos.

Tabela 1 - População projetada total e de 0 a 24 anos de idade, por sexo, segundo os grupos de idade Brasil - 2000/2020				
Grupos de idade	População projetada total e de 0 a 24 anos de idade			
	2000	2005	2010	2020
População total	167 716 538	179 556 501	190 977 109	210 727 174
0 a 17 anos	60 413 186	60 216 214	60 849 269	61 536 644
0 a 6 anos	23 225 510	23 968 407	24 268 186	23 728 275
Menos de 1 ano	3 416 614	3 500 482	3 477 962	3 417 598
1 a 4 anos	13 290 303	13 747 930	13 874 497	13 540 236
5 e 6 anos	6 518 593	6 719 995	6 915 727	6 770 441
7 a 14 anos	26 806 941	26 101 020	26 845 087	27 487 699
7 a 9 anos	9 707 395	9 894 530	10 248 541	10 236 345
10 e 11 anos	6 730 975	6 509 941	6 711 852	6 883 484
12 anos	3 440 374	3 246 565	3 317 516	3 452 358
13 e 14 anos	6 928 197	6 449 984	6 567 178	6 915 512
15 a 17 anos	10 380 735	10 146 787	9 735 996	10 320 670
15 anos	3 464 330	3 326 181	3 255 298	3 454 343
16 anos	3 459 127	3 391 720	3 243 696	3 442 378
17 anos	3 457 278	3 428 886	3 237 002	3 423 949
18 anos	3 458 044	3 446 111	3 235 873	3 402 586
19 anos	3 455 463	3 449 101	3 186 822	3 378 432
20 a 24 anos	16 478 360	17 153 730	16 918 261	16 453 200

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 1997 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

O conhecimento detalhado das tendências demográficas, sociais, culturais e econômicas que dizem respeito a segmentos populacionais específicos deve ser visto como o alicerce principal para o estabelecimento de políticas voltadas às demandas desses segmentos. Neste texto, pretende-se tecer considerações sobre a natureza demográfica do segmento de jovens de 15 a 29 anos de idade, assim como está na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). De início, basta citar que esses jovens formam o conjunto de pessoas que, efetivamente, exige do modelo econômico a criação de novos postos de trabalho. Por outro lado, são esses mesmos jovens que estão expostos às mais elevadas taxas de mortalidade e desemprego em nosso país.

A partir da série dos censos demográficos brasileiros é possível avaliar a evolução do contingente de 15 a 29 anos de idade. Muito embora os números absolutos apresentem uma tendência de crescimento, este apresenta um paulatino processo de desaceleração a partir da década de 1970. Em 1940, eram 8,2 milhões de jovens neste grupo etário; 30 anos depois, esta faixa etária já somava 18,5 milhões. Em anos mais recentes, 1991 e 1996, os censos populacionais enumeraram, respectivamente, 28,6 e 31,1 milhões de pessoas de 15 a 24 anos de idade. Mas é examinando as variações absoluta e percentual do contingente de jovens dessa faixa etária, para o mesmo período, que se evidencia o impacto das estruturas etárias passadas sobre o Censo Populacional de 1996. Se em um período de 11 anos, de 1980 a 1991, esses jovens passaram de 3,5 milhões, significando uma variação percentual de 13,9%, em apenas cinco anos (1991-1996) o segmento experimentou um acréscimo de 2,5 milhões, representando um aumento de 8,8%, com projeção, para os próximos quarenta anos, de diminuição desta camada da população em números absolutos. A definição desse intervalo de idade vem sendo contestada com a justificativa de que a idade de 29 anos se aproxima muito da que torna uma pessoa elegível à presidência do país. Dada a aprovação desta Lei e do Estatuto, as pessoas entre 15 e 18 anos, alegam alguns, estarão sobre uma dupla proteção: do ECA, enquanto adolescentes; do Estatuto, como jovens. É importante afirmar a existência dessa contradição, negada, como alega, por exemplo, o deputado Benjamim Maranhão (PMDB/PB - PL 4529/2004 - Apresentação em 25/11/2004), segundo o qual:

Um dos pontos controvertidos, por exemplo, é a conceituação do termo juventude. Porém não tivemos outro caminho que não fosse o aspecto cronológico para caracterizá-la, o que fizemos por meio da fixação de uma faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos. Essa escolha, todavia, não conflitará com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei no 8.069, de 12 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção de adolescente, definida nessa lei como pessoa entre 12 e 18 anos de idade, na medida em que não estabelece o mesmo tratamento dado nesse diploma. Para a faixa etária contemplada no ECA, o Estatuto da Juventude disporá sobre direitos suplementares ainda não assegurados aos jovens entre 15 e 18 anos.

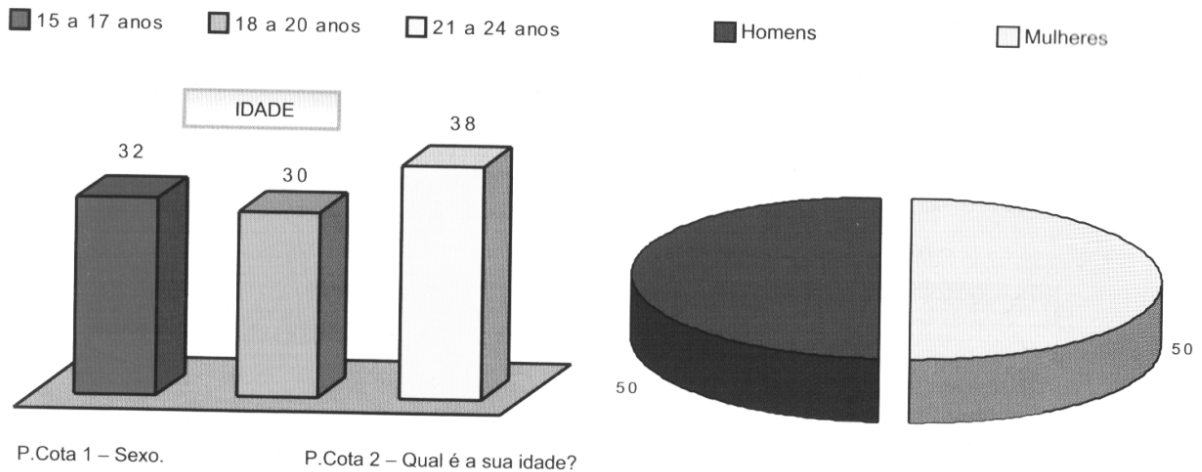
Preocupa-nos a inclusão como “jovens” dos adolescentes entre 15 e 18 anos, pois leva-nos a pensar na possibilidade de esta fração da sociedade ser destituída das prerrogativas anteriormente possuídas, a autonomia dos incapazes. De fato, na sociedade brasileira, o jovem, especialmente o de segmentos mais pobres, sempre teve de conviver e lidar com questões muito próximas das vivenciadas pelos adultos como a preocupação com a entrada no mundo do trabalho para complementar a renda familiar e, às vezes, para sustentar a si e à família. Esse amadurecimento prematuro, forçado pelas condições de pobreza, poderia ser

usado por alguns em favor da redução da maioria penal, o que diminuiria a responsabilidade do Estado, hoje obrigado a oferecer estudo e proteção. Alegar que o adolescente é protagonista da criminalidade desconsidera o fato de que o crime não tem idade e leva à crença de que essas medidas ajudariam na solução da violência e do crime.

É imperioso ressaltar que o Estatuto da Juventude, em uma série de dispositivos, advoga a promoção da participação juvenil na sociedade e na política pelo incentivo a grupos organizados e a manifestações populares. É um avanço. Contudo, a presença de aspectos que contemplam a autonomia, a cidadania e mecanismos de funcionamento e avaliação, constituindo um arcabouço jurídico fundante jamais visto na história deste país, introduz questões diferentes das do ECA, mais centrado na proteção de grupos vulneráveis. Uma primeira conclusão é que a EC 65/2010, já em vigor, deve contemplar toda pessoa compreendida na faixa etária entre 18 a 29 anos, adotando-se o conceito de juventude explicitado pela ONU, não deixando, como é de costume em determinadas leis brasileiras, espaço para ambiguidades na interpretação da lei ou a possibilidade da redução da maioria penal. Um dos seus aspectos inovadores é o destaque para a participação da juventude nos processos de tomada de decisão. O Projeto buscou determinar providências para que haja uma efetiva participação juvenil nos espaços públicos como a criação de órgãos governamentais específicos para a gestão das políticas de juventude; de conselhos de juventude em todos os estados da federação; de fundos vinculados aos respectivos conselhos, assim como a instituição da Rede e do Sistema Nacional de Juventude e do Sistema Nacional de Avaliação e de Informação sobre a Juventude (SINAJUVE).

2.2 O jovem no contexto brasileiro

Figura 2 – Sexo e idade (em %).



Fonte: ABRAMO, 2011.

Do total de jovens representado na figura acima, uma parcela significativa está submetida a diversas formas de violência, evidenciadas por um quadro legal e social de constante violação dos direitos de homens, mulheres, idosos, crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes mais pobres. São pessoas imersas numa realidade social marcada pela desigualdade social, econômica e política. Essa população possui sua vida moldada pelas diversas formas de violência. As de maior incidência são: entrada no mercado de trabalho em idade precoce, em condições às vezes não favoráveis; uso da mão-de-obra de crianças e adolescentes no tráfico de entorpecentes; abuso e exploração sexual de menores; violência doméstica contra os pequenos; extermínio de crianças e adolescentes e dificuldades de acesso às condições elementares de sobrevivência - saúde, moradia, educação, transporte, lazer etc (ABRAMO; BRANCO, 2011).

Tal realidade foi se constituindo, ao longo dos séculos de construção do país, num contexto de extrema desigualdade, intensificado nas últimas décadas pelo modelo econômico neoliberal e pelas peculiaridades da cultura política brasileira. Na tentativa de refletir sobre a problemática destacada, partimos da compreensão de que o fenômeno da violência é configurado por dois aspectos – um está relacionado a questões econômicas, outro possui caráter político e cultural, fundado no processo histórico de formação da sociedade brasileira.

A juventude se manifesta sob formas diferenciadas, em mundos distintos e antagônicos. Em outras palavras, os jovens oriundos das classes média ou alta, que têm acesso a melhores condições materiais de existência e a bens culturais, são vistos como detentores de direitos e conseguem exercer sua condição num clima de mais segurança doméstica e educacional e de mais facilidade de inserção no mundo do trabalho. De outro lado, encontramos jovens pertencentes às classes de baixo poder aquisitivo, os “herdeiros do nada”, que convivem cotidianamente com a negação dos seus direitos, tendo sua condição humana desrespeitada no contexto de uma realidade de extrema desigualdade que se perpetua há séculos. Tais situações colocam como opostos uma mesma parcela da sociedade e concretizam, duas concepções distintas de jovens: os que possuem acesso a condições materiais básicas de existência, os detentores de direitos, portanto, “privilegiados”; de outro, aqueles que têm sua infância, adolescência e juventude negadas, e que não conseguem exercer, na plenitude, seus direitos. A fim de se entender tal antagonismo, basta lembrar que essa lógica excludente é a mesma que divide a sociedade em duas classes, a de possuidores e a de despossuídos, incluídos e excluídos (id. *ibid.*).

Apresentamos aqui, de forma panorâmica, as concepções hegemônicas sobre a infância e a adolescência nos escritos históricos de nosso país, pontuando que a categoria “jovem” aparece somente a partir do século XX. A escolha dessa descrição histórica não é aleatória: elas são fundantes das concepções de infância, adolescência e, mais recentemente, de jovem na história nacional, e irão, em certa medida, revelar, a partir de suas concepções de proteção, o caminho percorrido até os dias atuais.

A preocupação com a assistência às crianças e adolescentes pobres no Brasil remonta aos primórdios da história do país. Inicia-se no período colonial com a chegada da Companhia de Jesus e as medidas de amparo às crianças desvalidas, e perduram dessa mesma forma durante os séculos XVII e XVIII. Daí porque, até o início da segunda metade do século XIX, as políticas de amparo à infância pobre tivessem um caráter religioso, por estarem, na maior parte das vezes, ligadas à Igreja católica.

Somente após o século XIX são adotadas políticas públicas de assistência à infância desvalida, atreladas, no entanto, ao pensamento higienista. Os médicos dessa corrente estariam, então, diretamente envolvidos na criação das instituições de ensino infantil, bem como de assistência aos menores no Brasil (GÓIS JR, 2003). Tratava-se de melhorar a “raça” por meio da educação: “[...] a educação do povo é o nosso primeiro problema nacional; primeiro, porque o mais urgente; primeiro, porque solve todos os outros; segundo, porque resolvido colocará o Brasil a par das nações mais cultas.” (COUTO, 1938, p. 37-8). Pela

educação, formar-se-ia uma genuína cultura brasileira e um povo mais saudável, com melhores condições de vida. Educação democratizada, o povo poderia adquirir virtudes valorizadas à época, cuidaria melhor de si próprio e educaria adequadamente seus filhos; além disso, seria preparado para o trabalho moderno, possibilitando ao Brasil um maior desenvolvimento. O brasileiro seria mais saudável porque aprenderia os novos hábitos higiênicos indicados pelos cientistas, criando, assim, um sentimento comum de nacionalidade, uma cultura própria. Com esse discurso intervencionista, pautado na educação para a saúde, os higienistas colaboraram na melhoria das condições de vida do trabalhador. Também o líder da Liga Pró-Saneamento do Brasil não acreditava nas teorias europeias sobre a inferioridade da raça brasileira e compartilhava da ideia de povo doente e abandonado pelo Estado:

N'um país de doentes e analphabetos como o Brasil, a preocupação máxima, primordial, de governantes conscientes deveria ser a do saneamento physico, moral e intelectual dos seus habitantes.[...] Não há prosperidade, não pode haver progresso entre indivíduos ignorantes, e muito menos quando à ignorância se juntam as moléstias e os vícios, o abatimento physico e intellectual, as lesões de órgãos essenciais. (PENNA, 1923, p.25)

Em seus escritos, encontramos o ideal da intervenção do Estado voltada à promoção da saúde e educação do povo. Diante desse quadro, apesar de poder direcionar seu discurso para outros setores da sociedade, o higienista preferiu discursar em favor da mudança do panorama social desolador, denunciando um país que deixava seu povo padecer isolado no campo. Dizia ele: “[...] eis a causa da apavorante mortandade de crianças, de que não há muito os jornais se ocuparam, gastando muita tinta sem descortinar o seu principal factor – a fome.” (Op. cit., p.90) Apontava, como causa maior de nossa debilidade física, a fome do povo do interior e também dos centros urbanos – portanto, nosso problema era social. Propunha uma visita às periferias do Rio de Janeiro, pois ali encontraríamos o mesmo contexto desolador criado pelas más condições de vida dos trabalhadores. Os que defendiam os ideais higienistas buscavam não somente prestar serviços de caridade, mas visavam também profilaxia e prevenção a doenças e a comportamentos “desviantes”, num serviço que ia diretamente ao encontro à ideologia do Estado. Nesse sentido, a assistência aos desvalidos ou órfãos significava a “defesa” da sociedade e a proteção às famílias honestas e de “bem”.

Somente com a proclamação da República as políticas de Estado para a infância pobre foram efetivamente implantadas. A preocupação passava a ser com a ordem nas cidades. O Estado brasileiro não estava propriamente preocupado em amparar crianças e adolescentes pobres, mas, sobretudo, em proteger a sociedade contra os delinquentes, por meio de um

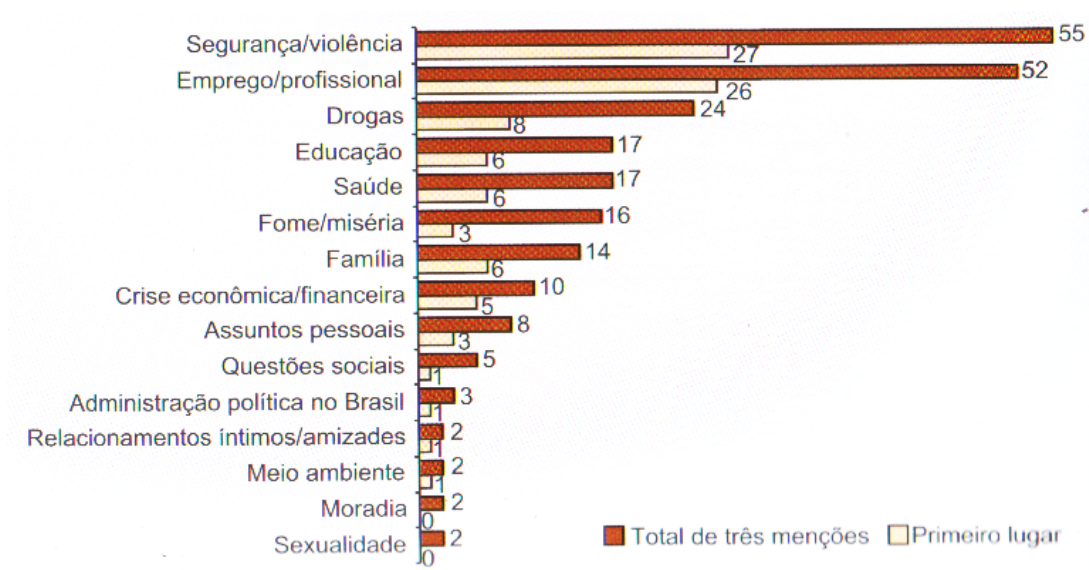
controle sistemático da “vadiagem” – a questão central era combater a violência e a criminalidade. No primeiro quartel do século XX, no ano de 1923, surge o primeiro tribunal da infância no Brasil, aparelho judiciário instituído para capturar, prender, corrigir e moralizar a infância marginalizada, órfã e desvalida (COUTO, 1938). Essas iniciativas se destinavam a crianças e adolescentes, não havendo nenhuma referência ao conceito de juventude nos documentos que analisamos, indicando que este termo só foi introduzido no aparato jurídico em tempos mais recentes, com a instituição do ECA (1990), e mais tarde com o Estatuto da Juventude.

Um documento de proteção integral, constitucional, e a promulgação de um estatuto de tutela especial para os jovens não pode decretar jurídica, sociológica, filosófica ou psicologicamente a capacidade ou as restrições de um jovem. Como afirma Paul Singer (2011, p.28): “O mundo em que vive a atual coorte de jovens é o resultado de uma evolução histórica que as coortes de seus pais e avós construíram.”

Dada a herança histórica de autoritarismo impregnada em quase todas as instituições de nosso país, alguns questionamentos decorrem dessa afirmação, que passa a ideia de que autonomia se estabelece por decreto, carregando os “vícios” da construção histórica, fundamentados nos interesses ideológicos das gerações passadas. Dessa afirmação de autoritarismo e da intervenção desastrada e perigosa das coortes dos adultos na formação dos jovens no âmbito escolar, temos como exemplo pedagógico os grêmios estudantis de boa parte das escolas de Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Estes grêmios, em sua formação, demandam muito trabalho para serem organizados e eleitos frente aos pressupostos da democracia. É comum algumas direções de escola, que representam as coortes dos adultos, aqui citadas, recorrerem ao discurso social posto e aos textos legais que lhe conferem o *status* de preparadas para a formação dos jovens, nos pressupostos da convivência pacífica e ordenada, comandada pelos comportamentos adequados, reinventando uma forma que substitui o verdadeiro valor da democracia representativa. Podemos citar, a exemplo, a escolha dos “melhores” alunos para comporem a diretoria do referido grêmio, mantendo sob controle e vigilância as possíveis contradições e conflitos gerados no interior de uma eleição democrática. Os dados sobre violência e fracasso escolar entre os estudantes pobres colhidos pelos institutos que tratam do assunto, embora não sejam amplamente divulgadas para a sociedade, revelam situações estarrecedoras como os casos de homicídios (ver Anexo C). Decorrem daí duas indagações. Primeiro, se a educação, seja em que instância e instituição for, é a única possibilidade de construção de um mundo mais igual, menos violento e melhor para se viver e conviver, por que, então, as estatísticas

não confirmam tais afirmações? Segundo, se o ordenamento jurídico que trata do tema aqui exposto define procedimentos para que o jovem não sofra com essas mazelas, por que não vemos tais melhoras no convívio social? Dessas duas indagações decorrem outras duas que podem apontar os porquês de, na prática, não vemos melhorias. Como podemos ver no gráfico a seguir:

Figura 3 – Problemas que mais preocupam atualmente (espontânea, em %).



Fonte: ABRAMO, 2011.

Assim como indica o gráfico, também esse trabalho, entendemos que as questões referentes à violência e à ineficácia da escola na vida dos jovens – sejam os que estão em conflito com a lei, seja pobre, rico ou qualquer outro adjetivo que qualifique a juventude –, têm sua origem e explicação mais convincente no modelo de sociedade que temos, portanto, não é ao jovem que devemos creditar tais problemas. Em uma análise histórica mais refinada da formação de nosso país e mesmo da civilização europeia ocidental da qual somos tributários, temos de considerar como os jovens foram vistos nessas sociedades, qual importância e cuidados a eles foram dispensados (SINGER, 2011, p.41-42). Tanto na história recente quanto nos eventos passados não há como afirmar que a adoção das medidas propostas no Estatuto solucionará as questões postas hoje como problemas do jovem brasileiro. É o jovem quem deve ser o protagonista da defesa dos próprios direitos e, para isso, tem de ser formado nos exemplos históricos produzidos na e pela sociedade à qual pertence, em que nasceu e vive; tem de apoderar-se da produção humana de épocas passadas e seguir

ou mudar os caminhos de construção de uma sociedade que ele mesmo irá vivenciar como adulto.

O Projeto de Lei do Estatuto da Juventude está centrado num conceito de juventude muito vinculado à autonomia, ao respeito e à tolerância com a diversidade e a promoção da responsabilização solidária do jovem. Na verdade, jovens abastados ou de boas condições materiais de existência desconhecem os outros jovens que vivem em condições precárias. Os jovens contemplados no Estatuto são convidados ao debate político, mas as raras manifestações políticas, quando ocorrem, são reprimidas violentamente pelos aparelhos de repressão do Estado a serviço dos adultos mandatários e tomadas como quebra da ordem pública. Outra afirmação do Estatuto se refere à participação dos jovens na administração escolar (Art. 26 e 30) sob o princípio da gestão democrática, mas a experiência vivenciada por nós nas escolas não mostra tal participação como poder de questionamento e, sim, como mera observação, seja por inexperiência, seja por falta de força política para intervir, seja porque a escola e a sociedade de classes não lhe propicia. Esses e outros itens postos na lei tratam de reconhecer e conferir importância à participação juvenil na história brasileira, mas, na prática, isso não ocorre. Afirmar que os eventos protagonizados pelos “caras pintadas”, a resistência à ditadura militar ou as ideias abolicionistas estiveram vinculados à juventude em geral serve somente para tentar articular ideias em torno do argumento da redução da maioridade penal, alegando que, se um jovem está apto a participar de determinados eventos políticos e sociais deve também estar pronto para perder a proteção da lei em caso de incidir em crime.

Outra consideração a ser feita é a de que juventude no Brasil é um conceito fechado, como se todos os jovens correspondessem a uma categoria genérica, desconsiderando-se as especificidades do termo e da vida real. Cabe pensar os jovens no plural (LASSANCE, 2011), atentando para aqueles vitimados pelo descaso com que sempre foram tratados, carentes de proteção legal. É o jovem, individual e coletivamente, que deve aferir os valores pelos quais lutar; ao ordenamento jurídico cabe sistematizar esses valores e as modalidades de exercício do direito de participação, buscando formas de transmiti-los às gerações futuras. Insiste-se nesta questão porque é tradição o Direito brasileiro utilizar-se de estatutos para proteção de segmentos sociais considerados vulneráveis. Não se pode confundir o jovem e a juventude, genericamente, como ritos de passagem para uma vida adulta, mas observar sua individualidade e especificidade. No conceito de “jovem em situação de risco” subentende-se situação de risco de violência, à qual todos estamos expostos, não a confundindo com vulnerabilidade social, que é compreendida como exceção às regras de normalidade da vida em sociedade. Os aplicadores do direito devem ter como critério o ordenamento jurídico.

Entretanto, diante de casos concretos e considerando como exemplo, além da toxicomania, as condições materiais de existência, a miséria e o abandono intelectual como determinantes de vulnerabilidade, que se aplique a mesma medida para jovens, ricos ou pobres, pois estes são vítimas das condições históricas que levam à penúria, condições estas “patrocinadas” pelo atual modelo de distribuição de riqueza. Ambos os exemplos, componentes do Estatuto da Juventude, estão diretamente ligados ao Direito Constitucional que prega o tratamento digno que deve ser dispensado a qualquer ser humano.

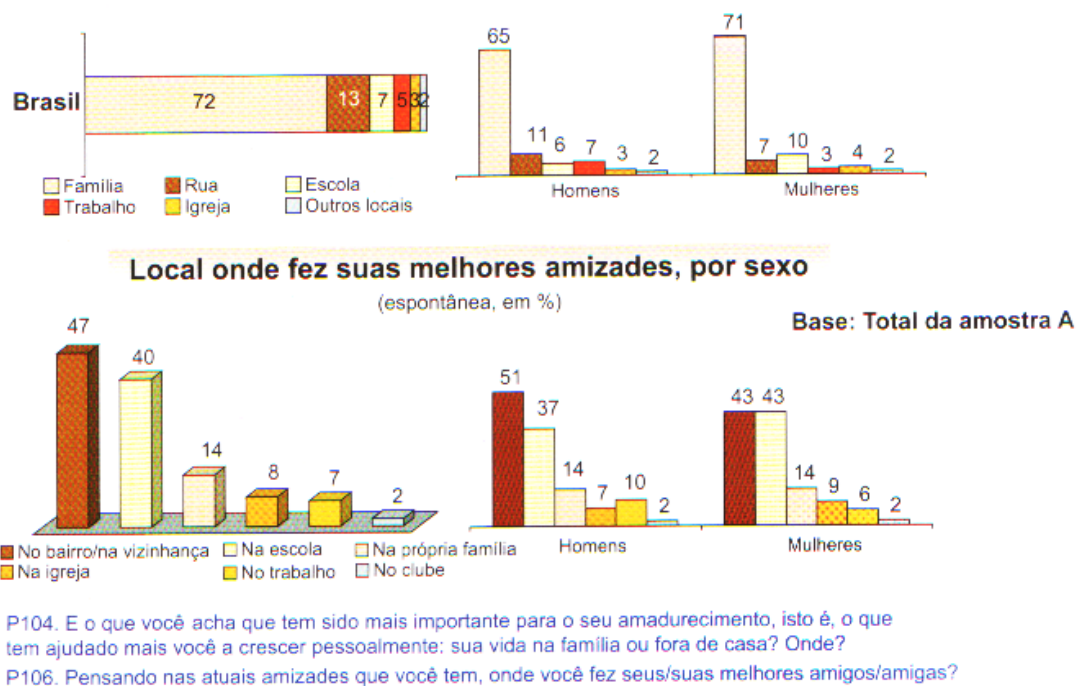
O leitor, neste momento, pode estar questionando qual a razão social que justifica a proposição de uma emenda constitucional e de um estatuto da juventude. O questionamento é importante porque a promulgação de um estatuto, dentro de uma sociedade organizada sob o modelo republicano, constrói um arcabouço jurídico de proteção a uma fração da sociedade que historicamente foi marcada pela vulnerabilidade e pela invisibilidade. É possível destinar proteção sem infantilizar, sem tutelar e sem discriminar as várias formas de ser jovem. A contemporaneidade tem trazido exemplos correntes de infelizes acontecimentos envolvendo a juventude. A criminalidade, violenta ou não, atinge jovens de todas as classes sociais, que protagonizam bárbaros crimes, como vítimas ou criminosos. As drogas, cada vez mais, constroem uma massa de dependentes e doentes. As dificuldades de alcançar o primeiro emprego, a utopia dos estudos em nível superior e a carência de cursos técnicos dificultam a ascensão social e o alcance da independência financeira, tão importante numa sociedade de consumidores e proprietários. Nesses campos, a juventude precisa ser contemplada com especial proteção. E é justamente aí que o Estatuto visa cumprir esta lacuna quando, por exemplo, prevê linhas de crédito ao jovem empreendedor (Art.45), bolsa trabalho (Art.41), ampliação do ensino técnico (Arts.21, 40, I, e 43), inclusão digital (Art.25), transporte escolar e universitário gratuitos (Art.24). O combate às doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez precoce deve ocorrer por intermédio da orientação e da habilitação dos profissionais da saúde e da educação, em associação com demais grupos da sociedade civil, igrejas, escolas e empresas (Art.16 e 17). Todas essas práticas, no entanto, demandam custos.

O Estatuto da Juventude, talvez para conquistar aprovação mais rápida, define a divisão de competências entre os entes federados na implantação desses direitos, mas não informa sobre dotações orçamentárias. Devemos, no entanto, admitir que o texto da lei traz um avanço monumental ao propor um tratamento específico para a juventude, uma vez que, em outros momentos da história nacional, nunca houve propostas oficiais afirmativas para esta parcela da população.

CAPÍTULO 3 - A FAMÍLIA NO BRASIL

Neste capítulo, analisaremos o conceito de família e sua trajetória histórica no Brasil. Para entender o termo e suas especificidades, analisamos as tipologias familiares e a posição do jovem na estrutura familiar, destacando o lugar que a juventude ocupou e ocupa dentro dessa instituição e qual a importância esta instituição tem na vida do jovem, estudados neste trabalho, como, podemos ver na figura a seguir:

Figura 4 – Instituições ou locais mais importantes para o amadurecimento, por sexo (estimulada e única, em %).



Fonte: ABRAMO, 2011.

Escolhemos este tipo de família para confirmar as hipóteses que apontam a falta de políticas públicas consistentes em educação como uma das causas dos problemas dessa parcela da população.

Tal percurso está ancorado no aparecimento do termo família quando da realização das entrevistas em que buscamos conhecer a noção dos jovens ex-internos da Fundação CASA, moradores do extremo da periferia da zona Oeste da capital paulista, sobre o conceito de casa. A noção que esses jovens têm do conceito de família apresentou-se vinculada ao de casa na

quase totalidade das respostas, indicando que a família tem papel central em suas vidas, com dois diferentes enfoques, o da “família protetora” e o “da família consanguínea”. Sabemos que o termo suscita muitas discussões quanto a seus referenciais, produzindo várias interpretações, ora da família amistosa, protetora e agregadora, ora tirânica e desagregadora.

O debate sobre família é atravessado por vieses etimológicos, econômicos e culturais, e é pesquisado com base em abordagens quantitativas, como nos levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), ou qualitativas, quando estes são debatidos nos âmbitos das análises sociológicas e antropológicas. São debates polêmicos que estão longe de levar a um modelo interpretativo único sobre o tema. A maioria deles tem como centro a ideia de família como uma instituição composta de indivíduos que formam uma sociedade e podem compor um Estado, embora as concepções de indivíduo, sociedade e Estado não sejam unívocas.

O que importa para este estudo não são as polêmicas que envolvem o termo, mas, sim, recompor a trajetória histórica das concepções sobre a família brasileira vis-à-vis seus contextos de formação e transformação, particularmente os que envolvem as famílias mais pobres. Passo seguinte, o que se busca saber é como essas concepções, atualmente, se revelam na vida dos jovens em conflito com a lei por meio das noções que eles dela têm. Mais especificamente, o que se quer é entender como o jovem se insere na família. Em que pesem os adeptos desta ou daquela teoria, o que importa em nosso trabalho é analisar a origem da família pobre no Brasil. Desta origem, visamos destacar as maneiras como o jovem era amparado e educado, tanto no meio familiar quanto na educação formal; como ele era visto na sociedade brasileira em formação, e, por fim, como se organizaram, a cada tempo histórico, sistemas de proteção e educação, sejam eles originados de organismos privados, sejam os advindos do Estado.

Ao que tudo indica, as famílias mais pobres sempre se organizaram por todo o território nacional, tendo de inventar formas e mecanismos de sobrevivência dentro de uma sociedade tão desigual como a escravista, até o final do século XIX, e a posterior, baseada na indústria e no trabalho agrícola (SAMARA, 1993, p. 23).

3.1 História e trajetória da instituição família no Brasil

Estudos sobre a sociedade brasileira apontam que os modelos de estruturação familiar, em regra geral, se organizavam de duas formas. Tomando como referência o período colonial, temos a família dos que detinham o poder e a que representava outro tipo, mas este segundo tipo precisa ser analisado a partir de sua condição domiciliar, pois representa, a nosso ver, um contraponto à clássica família patriarcal. A diferença entre os dois tipos era marcada pela riqueza ou pobreza e pela etnia (NOVAIS; SOUZA, 1998).

Para uma gênese da formação das famílias brasileiras, é necessário lembrar que a família patriarcal, aqui entendida em sua condição de proprietária de terras e do poder doméstico e público, certamente não existiu isoladamente nem construiu sozinha a sociedade brasileira, como também não conformava a maior parte do contingente populacional. As matrizes conceituais sobre a constituição da família brasileira podem ser encontradas em autores clássicos como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Oliveira Vianna e Antonio Cândido. Porém, pesquisas atuais, de vários outros autores, mostram famílias com estruturas mais simples e com menor número de integrantes: famílias pequenas, famílias de solteiros ou viúvos, famílias de mães e filhos sem pais, famílias de escravos (SAMARA, 1993). Alterações na composição e estruturação de uma unidade familiar no Brasil aconteceram e acontecem conforme as diferenças dos grupos sociais e das regiões do país, além das características socioculturais de sua composição. Os mais pobres constituíam família de um jeito; a elite senhorial, de outro. O que se mantém é o hábito, muito comum, de se integrar amigos e parentes à família (PRIORE, 2006).

A família patriarcal, baseada na propriedade de terras, de poder e de gentes, por muito tempo foi o modelo adotado como padrão para definir todas as famílias brasileiras. Era tida como civilizada e civilizadora, representante de uma ordem econômica, social, política e cultural para a sociedade da época que, sem ela, seria desorganizada, passando a ideia de que outros tipos de organização familiar simplesmente eram complementares à estrutura patriarcal, ou uma derivação marginal da sociedade civilizada. Este tipo de entendimento se tornou quase hegemônico na compreensão da estrutura familiar da sociedade brasileira entre os séculos XVI e XIX, como se depreende dos dizeres de Gilberto Freyre (1933, p. 22-23):

Vivo e absorvente órgão da formação social brasileira, a família colonial reuniu, sobre a base econômica da riqueza agrícola e do trabalho escravo, uma variedade de funções sociais e econômicas. Inclusive, como já insinuamos, a do mando político:

ou oligarquismo ou nepotismo, que aqui madrugou, chocando-se ainda em meados do século XVI com o clericalismo dos padres da Companhia. [...] Pela presença de um tão forte elemento ponderador como a família rural ou, antes, latifundiária, é que a colonização portuguesa do Brasil tomou desde cedo rumo e aspectos sociais tão diversos da teocrática, idealizada pelos jesuítas - e mais tarde por eles realizada no Paraguai - da espanhola e da francesa.

Uma forma diferente de arranjo familiar, baseada na distinção entre funções estatais e domésticas, na qual a formação do Estado é o triunfo do geral, intelectual e abstrato sobre os elementos particulares, materiais e corpóreos presentes nas relações familiares, é apresentada em *Raízes do Brasil*:

O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição. A indistinção fundamental entre as duas formas é prejuízo romântico que teve os seus adeptos mais entusiastas durante o século XIX. De acordo com esses doutrinadores, o Estado e as suas instituições descenderiam em linha reta, e por simples evolução, da família. A verdade, bem outra, é que pertencem a ordens diferentes em essência. Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da cidade. [...] A ordem familiar, em sua forma pura, é abolida por uma transcendência. (HOLANDA, 1987, p. 141)

O modelo de família patriarcal pode ser descrito como um extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos, todos abrigados sob o mesmo domínio, a casa-grande, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Esse formato do grupo familiar seria a base social sobre a qual se institucionalizariam fenômenos políticos como o coronelismo, o patrimonialismo e o patriarcalismo. Tal modelo se caracterizaria por traços como baixa mobilidade social, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, constituindo-se como grupo multifuncional.

A família patriarcal clássica se transformou ao longo do tempo, ganhando a denominação de família nuclear, o que ocorre, como afirma Almeida (1987, p.8-13), a partir da chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808. Este fato histórico deu início, na colônia, a uma vida social nos moldes europeus típicos, carregando a influência exercida sobre os portugueses pelo elemento árabe durante seu domínio na Europa, cuja característica de sociabilidade era levar a família e a mulher para fora de casa.

Nos primeiros séculos da colonização, a forma que adquiriu a organização familiar e a maneira como se desenvolveu a vida na colônia foram influenciadas por elementos que, *a posteriori*, marcariam a vida da sociedade brasileira e o modo de viver de seus habitantes até os dias atuais. Referimo-nos às grandes distâncias geográficas, à falta de mulheres brancas, à escravidão negra e indígena, à expansão territorial, à precariedade de recursos. Na colônia, a moradia, a alimentação e a estratificação social imposta pela corte, baseada na condição legal e racial dos “súditos”, dividia a sociedade da época entre brancos e negros, brancos e indígenas, pessoas livres e escravos. Em tal contexto, torna-se difícil qualquer tentativa de padronização do conceito de família, já que ele procura representar a forma como se vive. O que se pode afirmar é que existiram padrões de semelhanças, seja no meio urbano, seja no rural.

Analisar a família pobre do Brasil colônia implica adentrar ao âmbito domiciliar, pois é a convivência nele, de fato, que nos dará elementos para imaginar seu cotidiano. O domicílio da época, é certo, seguia padrões regionais e era habitado por indivíduos de origens diferentes. Em *História da vida privada no Brasil*, há informações sobre uma certa forma de família ou um determinado tipo de organização familiar em que o domicílio se sobrepõe à família, constituindo-se em torno de diferentes tipos de união conjugal, sancionada ou não socialmente. Falamos de pais e filhos que se ausentavam por longo tempo em virtude de suas atividades, notadamente nas demoradas expedições sertão adentro; filho ou filha casada que ia morar longe do domicílio familiar; esposa ou marido que abandonava a família para viver com outros companheiros; interrupção dos laços familiares causada por mortes. Havia também domicílios que reuniam apenas pessoas de uma mesma família, com um ou dois escravos. Por vezes, domicílios compostos de padres com suas escravas, concubinas e afilhadas. Em alguns outros, verificava-se a presença de mulheres com filhos, porém, sem maridos; ou um casal de cônjuges em que a concubina do marido morava sob o mesmo teto, com os filhos naturais e os ilegítimos.

Como podemos observar, muitas foram as formas assumidas pela família colonial. O que cabe enfatizar é a multiplicidade e a especificidade decorrentes das características regionais da colonização e da estratificação social da época. Chama a atenção o descuido em relação a crianças e adolescentes das camadas mais pobres da população que parecem, respeitada a distância no tempo, carregar permanências e padrões semelhantes aos atuais. Na colônia, separando a criança negra, indígena e branca, havia a situação financeira e étnica de cada uma delas, o que não é diferente nos dias de hoje, embora não mais tenhamos a escravidão formal; de todo modo, a criança escrava deveria trabalhar para dar retorno ao

investimento do proprietário em sua aquisição, afinal, ela representava um meio de produção. Desse modo, as crianças negras escravizadas eram mercadoria, assim como o adulto negro, e não tinham reconhecidas as fragilidades da infância.

Também as crianças brancas oriundas das classes pobres, os chamados “enjeitados”, não tinham melhor sorte: boa parte delas era abandonada nas ruas, nas portas das casas ou das igrejas, ou entregues à adoção na roda dos expostos. Segundo Maria Marcílio (1997), muitas dessas crianças morriam de fome, frio ou eram comidas por animais. Os fatores econômicos e sociais eram as causas dos abandonos, pois as condições de vida de boa parte da população eram precárias, dificultando a criação de vários filhos. Outro aspecto era a existência de filhos gerados em relacionamentos fora do matrimônio: envergonhadas e pressionadas pela moral social de matriz cristã, as pessoas abandonavam as crianças na rua.

O abandono de crianças é uma prática tão antiga quanto a história da colonização brasileira: desde o século XVI, as autoridades administrativas tentaram solucionar o problema do abandono de crianças, solicitando providências à coroa portuguesa. Nesse período, a legislação lusitana determinava serem as câmaras municipais as responsáveis pela assistência dos “enjeitados, por meios dos impostos de importações dos produtos metropolitanos, as chamadas fintas.” (MARCÍLIO, 1997, p.15). No entanto, como o número de crianças abandonadas era muito alto e o poder público, omissor, a assistência tornou-se precária. Somente no século XVIII a coroa portuguesa instala no Brasil uma forma de assistência aos abandonados, a Roda dos Expostos. De origem medieval, tinha o objetivo de salvar a vida dos recém-nascidos abandonados: “A Roda dos Expostos estava sobre a incumbência das Santas Casas de Misericórdia, a primeira foi fundada em 1726 na cidade de Salvador.” (op.cit., p.58), e as crianças nela depositadas eram batizadas e entregues aos cuidados das amas de leite até a idade dos três anos. Quando completavam sete anos, em alguns casos, doze, podiam ter seu trabalho explorado. Os meninos trabalhavam como aprendizes de ofícios (ferreiro, caixeiro, balconista, entre outros), mas, onde tal assistência não existia, pois nem todos os “municípios” da época adotavam tais medidas, as crianças eram forçadas a trabalhar na “construção de embarcações na Companhia de Marinheiros, onde o trabalho era regido pela disciplina militar e realizado em condições precárias.” (op.cit., p. 68-70). Já as meninas eram encaminhadas às instituições de caridade, nas quais eram preparadas para o casamento, aprendendo as prendas domésticas.

Como vimos, a Roda dos Expostos foi uma instituição mantida pelo Estado português, cuja finalidade era transformar as crianças “enjeitadas” em “trabalhadoras”. Assim, pode-se afirmar que tanto a criança escrava quanto a indígena e a branca enjeitada eram preparadas

para trabalhar desde muito cedo, o que pressupõe a “passagem” precoce do período de infância para o da idade adulta, que poderia ocorrer entre sete a oito anos de idade na condição de trabalhador aprendiz. Mesmo com toda divergência a respeito do tema, há estudos que convergem quanto à permanência, até o século XIX, de comportamentos da família patriarcal rural e extensa do século XVI. O comando do lar e a criação dos filhos, legítimos ou não, constitui responsabilidade da mulher, pois esta deveria administrar o lar e educar os filhos, devido às não raras ausências do homem no domicílio. O chefe da família é o responsável por prover, preservar a linhagem e honrar a família, procurando exercer sua autoridade sobre a mulher, os filhos e os demais dependentes. As mulheres, depois de casadas, passavam da tutela do pai para a do marido, cuidando dos filhos e das atividades domésticas. A permanência da mulher no interior da casa devia-se, antes de mais nada, a sua função econômica.

3.2 A família nuclear no espaço urbano e a nova forma de ver as crianças

A história da organização familiar brasileira foi se transformando desde a época do império, como apontam novos estudos. Especialmente a partir do início do século XX, o país passa a se desenvolver industrialmente, aumentando a oferta de trabalho nas fábricas, nos setores burocrático-administrativos, no comércio e nas profissões liberais. As mulheres começam a entrar no mercado de trabalho e a exercer funções remuneradas combinadas com as atividades domésticas. Tanto mulheres solteiras quanto mães e donas de casa passam, então, a contribuir com a renda familiar (SAMARA, 1993), ficando com a responsabilidade total pelos cuidados com os filhos e a casa, enquanto o marido provia o sustento principal da família. Dessa forma, a realização da mulher se dava por meio de marido e filhos: seu *status* social era o do marido e suas qualidades pessoais valorizadas pela sua capacidade de gerenciar o lar e formar a prole para que se tornassem cidadãos honestos e honrados para servir a sociedade segundo os padrões de sua condição socioeconômica.

A família adota a constituição nuclear no século XX, agora em ambiente urbano. Neste século, ocorreram mudanças na configuração da família brasileira, em que se pode observar a existência de dois quadros: de um lado, as mulheres das famílias mais abastadas, ocupadas com bordados, cultura, educação dos filhos; de outro, as mais pobres, de participação mais ativa na renda familiar, com tripla jornada. Em São Paulo, de acordo com

Samara (1989, p.98), “[...] além das atividades avulsas (doceiras, engomadeiras, cozinheiras e costureiras), apareceram teares domésticos (rendeiras e tecelãs) e as pequenas indústrias.” Assim, a transformação da sociedade rural, na qual predominava a família patriarcal e fechada em si mesma, com baixa mobilidade social, para uma sociedade de bases industriais e urbanas, mesmo que ainda incipientes, acarretou transformações igualmente marcantes na estrutura do modelo tradicional de família (ALMEIDA, 1987).

De acordo com Ariés (1981, p. 267), define-se família nuclear como “uma família reduzida aos pais e às crianças.” Nesse período, o termo criança adquire definições mais precisas: a criança pequena passa a ser denominada bebê (0 a 3 anos de idade) e aquelas de até doze anos, de crianças. Já os termos adolescência ou jovem só vieram a ser construídos socialmente no século XX.

O desenvolvimento científico do final do século XIX na Medicina Pediátrica e Sanitária, na Sociologia, na Pedagogia e na Psicologia, entre outras, aliado ao dinamismo econômico da época, gera na sociedade brasileira uma nova visão sobre a infância. Os estudos de Rago (1997) apontam que a Medicina, com a ideia de higienização, passa a intervir no cotidiano das famílias, orientando-as para a preservação da infância. Com a preocupação profilática viabilizada pelos novos “métodos científicos”, os recém-nascidos e as crianças passam a ser o foco da intervenção médica na sociedade e a infância passa a ser entendida como moldável dentro dos padrões sociais, devendo, para isso, ser usadas técnicas pedagógicas rígidas e disciplinares que ensinem às crianças condutas, regras e princípios morais burgueses orientados para a manutenção da ordem. Nesse sentido, outras providências são criadas em relação aos “cuidados” com as crianças.

Com a expansão do capitalismo no Brasil, a partir do início do século XX, a criança e o adolescente passam a ser vistos como potenciais reprodutores de capital. Com isso, os cuidados médicos, que haviam diminuído a taxa de mortalidade infantil, e a educação escolar, cuja finalidade fora a transmissão dos princípios burgueses e a preparação profissional, passam a prover força de trabalho adequada aos ramos de mercado em desenvolvimento, como afirma Londoño (1996, p.132):

Acreditamos que esse querer saber sobre a criança, esse querer tratar adequadamente dela, evidenciou-se como subproduto do prestígio que adquiriam entre os setores ilustrados das classes dominantes as chamadas ciências positivistas e o desejo de copiar a europeus e americanos como uma forma de participar do progresso ocidental. Tudo isso como resultado das transformações desencadeadas a partir de uma vinculação mais forte do Brasil ao mercado mundial, que trouxe importantes mudanças econômicas e sociais.

No início daquele século, as “crianças abandonadas” começam a fazer parte das preocupações das classes dominantes, com o discurso de recuperar a integridade física e moral desses “desamparados”. Esse “resgate da dignidade” é pensado a partir do trabalho, que na concepção da época era entendido como reabilitador, educador e disciplinador. Para levar a cabo esse projeto, criam-se instituições filantrópicas. No primeiro quartel do século, o Brasil passa por modificações econômicas e sociais que estavam atreladas ao processo de industrialização incipiente do país. O trabalho assalariado cresce (principalmente no setor industrial, no de serviços e no funcionalismo público) e passa a fazer parte do cotidiano da sociedade (BAUER, 1994). A classe dos trabalhadores pobres cresce e se desenvolve em condições precárias de vida, enfrentando longas jornadas de trabalho, de 12 a 15 horas, sem direito a descanso semanal remunerado nem férias anuais. Os contratos de trabalho eram informais, os trabalhadores eram admitidos ou demitidos verbal e aleatoriamente; no caso dos demitidos, não recebiam nenhum tipo de indenização por tempo de trabalho. A baixa remuneração provocava um péssimo nível de vida que forçava os filhos dos trabalhadores a se enfileirarem no mercado de trabalho fabril. Os espaços de moradia da maioria dos trabalhadores daquele período eram deprimentes, os locais eram insalubres e marcados pela penúria, constituindo focos de doenças transmissíveis. O tipo de habitação dos trabalhadores que predominava eram os cortiços e as casas minúsculas, com escassez de água, luz e sistema de esgoto.

Como afirma Cerqueira Filho (1992, p.21), assim foi gestada a “questão social”, que significa: o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que a classe operária, que surgira há pouco no mundo, passa a ter com a consolidação da sociedade capitalista. A questão social tem como lógica o conflito entre capital e trabalho e se tornou, no fim do século XIX e início do XX, um problema também brasileiro que persiste até hoje, assim como em qualquer outro país do mundo em que vige o capitalismo como modo de produção, pois tais questões são inerentes à dinâmica do sistema. Nesse sentido, crianças, adolescentes e jovens que povoavam as ruas, praças e avenidas das cidades brasileiras, habitando, trabalhando, praticando pequenos delitos e, mais recentemente, usando e traficando drogas, eram denominados “menores abandonados”.

Na avaliação de Londono (1996), as elites da época possuíam a visão de que crianças, adolescentes e, mais tarde, jovens oriundos das classes populares seriam seres privados de senso moral, predispostos à criminalidade, à vingança e à cólera. Para evitar tal situação, o Estado deveria criar mecanismos educacionais para “corrigir”, “disciplinar” e “controlar” esse grupo social. Surgem, então, as primeiras iniciativas de elaboração de leis voltadas ao

disciplinamento dos “menores”, atendendo ao apelo de parte da população, em especial das classes dominantes. No ano de 1921, o governo brasileiro assinou a *Declaração da Criança* na Conferência de Genebra, que inspiraria a elaboração do decreto do Código de Menores Juiz Mello Mattos, primeiro da América Latina, instaurado pelo Decreto Lei 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 (SILVA; MOTTI, 2001), no qual são apresentadas as principais modificações trazidas pelo Código de Menores:

- 1 – instituição de um juizado privativo de menores;
- 2 – elevação da idade da irresponsabilidade criminal do menor para 14 anos;
- 3 – instituição de processo especial para menores infratores de 14 a 18 anos;
- 4 - extensão da competência do Juiz de Menores aos abandonados e anormais;
- 5 - extensão da competência do Juiz de Menores a matérias civis e administrativas;
- 6 – autorização da intervenção do Juiz de Menores para suspender, inibir ou restringir o pátrio poder, com imposição de normas e condições aos pais e tutores;
- 7 – regulamentação do trabalho dos menores;
- 8 – criação do centro de observação de menores;
- 9 – criação de um esboço de Polícia Especial de Menores dentro da competência dos comissários de vigilância;
- 10 – criação de um grande corpo de assistentes sociais, sob a dominação de “delegados de assistência e proteção” aos menores, com participação popular como comissários voluntários e como membros do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores.

Carvalho (1977, p.33) afirma que tais modificações acolheram os importantes princípios das legislações mais adiantadas do mundo, caso da belga. No entanto, o novo Código definia formas de punição aos “menores”, constituindo um sistema penal específico para aplicar sanções a crianças, adolescentes e jovens abandonados, ou àqueles que praticavam algum crime. Segundo o disposto no Art. 69, parágrafo dois, se o menor não for abandonado ou pervertido nem estiver em perigo de o ser, a autoridade o recolherá em uma escola de reforma pelo prazo de um a cinco anos. Já o parágrafo terceiro desse mesmo artigo determina, para jovens que apresentem as mesmas condições, a autoridade o internará em uma escola reformatória pelo tempo necessário a sua educação, num intervalo que poderá ser de três anos, no mínimo, e de sete anos, no máximo. O Código de Menores de 1927 expressou a concepção autoritária e paternalista das classes dominantes considerando que o menor abandonado, enquanto infrator, necessitava ser disciplinado e controlado para sua inserção no processo econômico que despontava no país e para “conquistar” a condição de civilizado, apto a conviver socialmente.

Encarregar a questão social, no que se refere à situação da infância e da adolescência, aos cuidados dos agentes repressivos do Estado foi uma solução viável para essa elite. No final da década de 1920, ocorreu uma crise econômica de proporções mundiais. O Brasil, cuja economia baseava-se na agricultura e num modelo industrial ainda não consolidado, sofreu um grande impacto econômico, agravando-se as condições da classe trabalhadora, sobretudo a das crianças, dos adolescentes e dos jovens, que foram ainda mais explorados em razão do intuito de conter a crise vivida por alguns empregadores (BAUER, 1994). A crise desse período contribuiu para o golpe de Estado de 1930, promovido pelas forças que apoiavam Getúlio Vargas.

Após o golpe, há uma redefinição na atuação do Estado brasileiro nos campos político, econômico e social. Naquele contexto, as medidas para solucionar os problemas das crianças e adolescentes abandonados, que vinham se delineando desde a década de 1920, passam a ser política estatal, ou seja, as medidas de profilaxia no combate aos menores abandonados passam a ter caráter oficial. Inúmeras instituições são criadas para disciplinar e controlar esses menores; via de regra, elas se utilizavam de uma educação rígida e autoritária, firmada na perspectiva da moral, dos bons costumes e da ordem. Além disso, estimulavam o aprendizado de uma atividade profissional cuja finalidade era a de exaltar o hábito do trabalho e preparar a mão de obra para o processo de modernização iniciado pelo Estado Novo, reprimindo a vadiagem e a marginalidade.

As instituições passaram a capacitar um quadro técnico de profissionais (médicos, assistentes sociais, professoras primárias, pedagogos, entre outros) que produziu saberes e estratégias para o segmento infanto-juvenil dessa sociedade em desenvolvimento. A estratégia disciplinar buscava o adestramento dos corpos, preparando-os para o mercado de trabalho e para a vida societária, digamos, “civilizada”. Nesse clima, a categoria “menor”, antes associada à idade, passa a ter a conotação de “criança pobre” ou “abandonada”, um provável “delinquente”, incutindo no imaginário social a ideia de um certo tipo de determinação econômica, vale dizer, de classe, automaticamente convertida em ignorância cultural e social. Essa ligação entre abandono, pobreza e delinquência se cristalizou na sociedade e até o atual momento povoa o cotidiano de boa parte da população brasileira quando se defende, por exemplo, a redução da maioridade penal.

A visão baseada nos ideais jurídico-ideológicos das classes dominantes desconsidera outros condicionamentos: a ausência de uma educação consistente e de qualidade e as condições materiais e culturais de existência das crianças e jovens das classes mais pobres. Em razão disso, todas as iniciativas nesse campo, desde o Código de Menores de 1927,

consagraram a concepção dominante de que a criança, o adolescente e, mais recentemente, o jovens filhos de trabalhadores, abandonados ou não, são “menores” porque possuem potencial para exercer delitos e estão aptos a todos os tipos de vício. Contemporaneamente, esse estigma se mantém: com a anuência do Estado e da sociedade, crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social são “menorizados”, isto é, não são vistos socialmente dentro da concepção atual de infância, de adolescência e de juventude, mas como ameaças à ordem burguesa.

Como observamos, a concepção de cada época sobre a natureza das etapas de desenvolvimento de crianças a adolescentes e destes a jovens não é homogênea; ela se diferencia de acordo com a classe social e o grupo étnico de pertença. Desse modo, pode-se afirmar que esses são elementos marcantes no ser criança e no ser adolescente ou jovem. Todas essas faixas etárias, seja no período de formação do capitalismo (século XVI), seja no de sua expansão (século XIX), ou ainda a criança, o adolescente e o jovem atual foram encarados como potenciais trabalhadores e, fora dessa condição, como delinquentes e criminosos. A condição de fragilidade e necessidade de formação escolar entre os séculos XVI e XIX, no Brasil, não ocorreu para as crianças negras, indígenas e brancas “enfeitadas” da mesma maneira como se deu para as crianças das classes mais abastadas. Hoje, essa situação não é muito diferente: centenas de milhares de crianças e adolescentes, assim como jovens filhos das classes subalternizadas, estão em situação de risco. Pode-se afirmar que, num processo de rupturas e permanências, a infância, a adolescência e a juventude desamparadas de ontem mantêm os mesmos traços nos tempos atuais.

Portanto, ainda hoje, o único “lugar” em que se dá uma condição de igualdade de todos - crianças, adolescente e jovens – é o aparato jurídico do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e, mais recentemente, o Estatuto da Juventude, ainda não aprovado. Obviamente, trata-se de uma igualdade formal-legal, e não de uma igualdade de fato. Ainda não temos dados que exibam um avanço da retórica para uma realidade concreta: mantém-se uma realidade marcada pelo desemprego, a miséria, a precariedade do ensino público e dos serviços de saúde, as péssimas condições de moradia, a truculência policial, a falta de saneamento básico, dentre outras tragédias. Centenas de milhares de crianças, adolescentes e jovens pertencentes à classe pobre, geralmente negros, tornam-se parte dos grupos sociais vulneráveis, vivendo nos limites da vida.

3.3 A família na atualidade

Da segunda metade do século XX em diante outras transformações mais radicais aconteceram. Intensificação da presença da mulher no mercado de trabalho, aumento da preocupação familiar com a educação dos filhos, impessoalidade nas relações sociais, controle de natalidade e enfraquecimento dos laços de parentesco são algumas das grandes mudanças apontadas na família moderna (ALMEIDA, 1987). Em todo o mundo, o conceito de família nuclear e a instituição casamento modificaram-se. A expressão mais marcante dessas transformações ocorreu no final da década de 1960. De acordo com o mesmo autor, o número de separações e divórcios cresceu; a religião foi perdendo sua força, não mais conseguindo segurar casamentos com relações insatisfatórias. A igualdade passou a ser um pressuposto em muitas relações matrimoniais. A partir daí, surgem inúmeros tipos de organizações familiares: casamentos sucessivos com parceiros distintos e filhos de diferentes uniões; casais homossexuais adotando filhos legalmente; casais com filhos ou parceiros isolados ou mesmo cada um vivendo com uma das famílias de origem; as chamadas “produções independentes” tornaram-se mais frequentes e, ultimamente, duplas de mães solteiras ou já separadas compartilham a criação de seus filhos. Chegamos ao século XXI com a família pluralista, como tem sido chamada, dados os tipos alternativos de convivência que apresenta.

A família é uma sociedade natural formada por indivíduos unidos por laço de sangue ou de afinidade. Os laços de sangue resultam da descendência; reacendem-se as afinidades com a entrada dos cônjuges e seus parentes, que se agregam à entidade familiar pelo casamento, e, em uma formação mais atual, pessoas que se juntam em grupos mais ou menos extensos e denominam este grupo de família. Assim, o termo “família” é empregado para designar o grupo conjugal, grupo doméstico, família extensa e parentada, ou o grupo extenso por afinidade, o que dificulta tanto conceituações mais específicas quanto comparações e generalizações, obrigando a usar-se o termo famílias, no plural. O que se pode afirmar é que padrões patriarcais e hábitos da classe dominante foram e são aplicados por analogia a famílias de classes sociais diferentes, impossibilitando-lhes a atribuição de características estruturais específicas.

Em todos os casos dos estudos sobre a família, em todos os tempos históricos contemplados e de todas as formas de família que possam existir, uma questão é de fundamental importância: a moradia. A moradia será aqui denominada de casa, com a

intencionalidade de apontar um espaço do qual todos os seres humanos precisam para cohabitar, pois o tempo e o espaço por nós estudado se refere aos dois termos, casa e família.

O clássico trabalho de Friedrich Engels, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1995), constituiu um elemento de esclarecimento teórico-histórico da gênese e construção histórica da instituição “família”, possibilitando um conhecimento amplo de sua evolução e transformação. Embora esta obra seja datada de 1884 (primeira edição), muitas formulações teóricas nela presentes são condizentes com a realidade atual, como é possível observar quando o autor menciona haver uma preocupação das mulheres com relação às condições econômicas, suportando até mesmo a infidelidade e a opressão masculinas, situação frequente no grupo por nós estudado.

Ao abordar a formação da família, Engels remete à constituição das gens, que se assemelham à fração de classe que estudamos, haja vista que tanto os membros de uma quanto de outra formação social histórica resolviam e resolvem parte de seus problemas, em última instância, no uso da vingança e da violência. O que difere é o tempo histórico que as distancia. O próprio autor diz que tudo caminhava com regularidade, sem policiais, nobreza, reis, governadores, e tudo era resolvido pela coletividade. Isto não é muito diferente nos dias atuais se observarmos a riqueza de exemplos que se apresentam no espaço social em que o jovem ex-interno, aqui estudado, tem suas relações sociais engendradas, do qual estão ausentes as políticas públicas e a proteção do Estado. Questões pendentes são resolvidas pela própria coletividade e partem tanto da família consanguínea (quando ela existe) quanto “da família protetora” à qual este jovem pertence na sua comunidade, sendo esta capaz de, em substituição ao Estado, proteger, julgar e executar as penas da forma que entenderem ser justa. Esses jovens, ao serem expostos a todo tipo de opressão na mais tenra idade, entendendo que a sua sobrevivência e de sua família depende de fatores que estão diretamente ligados à posse de recursos financeiros, e ao conviverem com a miséria, são facilmente impelidos a buscar sua sobrevivência e de sua família de uma forma que não exija formação ou disputa pelo mercado de trabalho, ou seja, participando do crime e do tráfico de drogas, moeda corrente em sua convivência social. A família, por outro lado, vítima do modelo econômico vigente, o capitalismo, não preparada para o mundo do trabalho formal e urbano, não tem como protegê-los.

Os jovens ex-internos acometidos pela detenção por transgressões à lei e trazidos para a instituição que representa o Estado e que faz uso da coerção expressa na estrutura legal, não recebem formação para o mundo do trabalho, função que a instituição deveria cumprir. A família e o próprio jovem, quando em liberdade, ficam encarregados da obrigação de sua

formação e inserção no mundo do trabalho, fato representado nos seguintes dizeres de Engels (1995, p. 215):

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida.

O que os jovens ex-internos da CASA demonstram em suas respostas, quando ligam a noção do conceito casa à família, assemelha-se aos exemplos dados na obra de Engels sobre a formação e a transformação histórica por que passou a família monogâmica, reduzida ao mínimo de pessoas. No caso estudado por nós, esta redução também surge, ao ponto de existirem casos de estas famílias estarem reduzidas a três ou quatro pessoas, o que merece um aprofundamento dos estudos sobre esse fenômeno. Quando perguntado aos jovens sobre sua genealogia, onde está sua ligação com outros “parentes”, a resposta quase sempre se referia ao local geográfico, como a cidade ou o estado de onde eles ou seus antepassados vieram.

Nosso trabalho indica a necessidade de um estudo mais detalhado e aprofundado sobre os laços de parentesco dessas famílias, pois os entrevistados, em sua maioria, não conseguem ligar a família presente, com a qual compartilham laços de sociabilidade, a seus antepassados de uma ou duas gerações anteriores. Houve casos em que o jovem não sabia sequer sua ligação paterna, confirmando o que Engels indica em seu trabalho: a diminuição da família monogâmica a partir da fração mínima dos laços consanguíneos. Há, nas famílias atuais, uma atomização maior ainda com a redução do número de pessoas da família nuclear. É possível perceber nas entrevistas que entre os deveres materno e paterno a mulher ficou quase exclusivamente com as obrigações da casa e da família. Na maioria das famílias que visitamos mãe e pai não tiveram uma união matrimonial segundo os preceitos religiosos ou do direito civil. Outra questão que ressaltamos é a de haver, na maioria destas famílias, o pai biológico no cárcere, ou o mesmo ter morrido em decorrência de transgressão da lei ou simplesmente ter desaparecido do convívio familiar por vários motivos, inclusive o de não assumir a responsabilidade de provedor. Isto nos faz recorrer a Engels (op.cit., p.230) novamente, quando ele expõe:

A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada [...].

Ao pesquisar a obra de Engels e relacioná-la com as questões por nós estudadas, percebemos haver uma confluência entre o trabalho desenvolvido pelo autor alemão e o do antropólogo Darcy Ribeiro, na obra intitulada *O povo brasileiro* (1997). Esta similaridade aparece na seguinte afirmação:

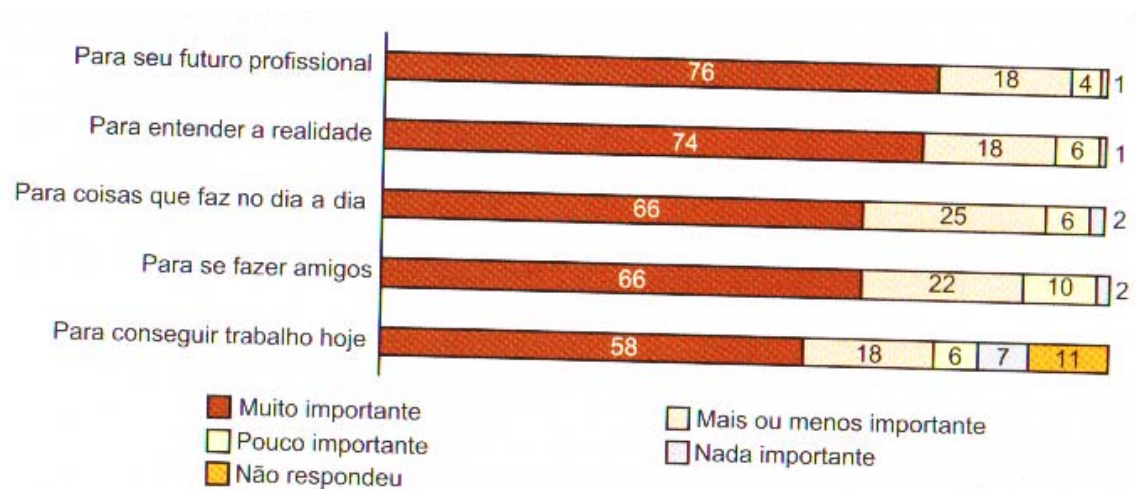
A terceira instância da transfiguração étnica é a econômica, que, convertendo uma população em condição de existência material de outra, em prejuízo de si própria, pode levá-la ao extermínio. É o caso da escravidão pessoal, que, desgarrando uma pessoa de seu contexto vital para convertê-la em mera força de trabalho a serviço de outrem, custa enorme desgaste humano. Junto à interação econômica se dá toda a trama de relações sociais que, afetando os modos de coexistir, de conviver e ampliando ou estreitando suas oportunidades de se reproduzir, também exerceu papel fatal. (RIBEIRO, 1997, p.257-258)

De qualquer forma, importa dizer que a relação entre a noção do conceito “casa” exposto pelos jovens e a noção do conceito de “família”, aqui analisados à luz da obra de Engels, estão em conformidade com a constituição da família monogâmica e têm ligação estreita com o modelo econômico vigente. Assim, tendo por base esses parâmetros de verdade, totalidade e unanimidade, o presente tópico se dedicou a identificar como os ex-internos da Fundação CASA fundamentam suas noções sobre o conceito de “casa” e como se estabelece essa relação com a noção do conceito de família.

CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

Neste capítulo, conferiremos a nosso objeto de investigação, a importância que os jovens atribuem à educação formal no Brasil, sem levar em conta a sua qualidade, bem como a necessária historicidade e interdependência em relação aos fenômenos sociais mais amplos como violência e transgressão da lei pela juventude. Assim como mostra a figura a seguir:

Figura 5 - Opinião sobre a importância da escola (estimulada e única, em %).

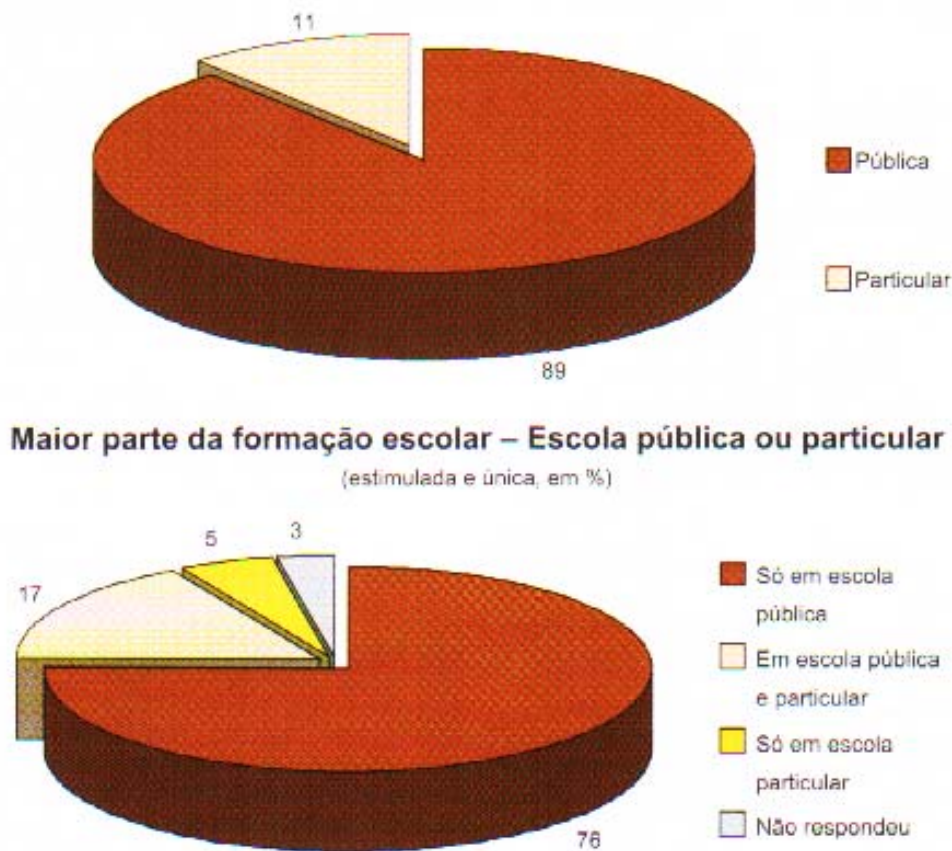


P85. Você acha que o que você aprende(u) ou vive(u) na escola é(foi) muito, mais ou menos ou pouco importante para os seguintes aspectos da sua vida:

Fonte: ABRAMO, 2011.

Buscamos entender os nexos que articulam a edição de leis voltadas à educação dos jovens no Brasil e os processos históricos que vão se dando com as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, no mundo e no país. Trata-se do emprego do princípio da particularidade histórica para refletirmos sobre a totalidade da culpabilização dos jovens, ou seja, reconhecer a existência de um processo contínuo de interação das partes para entender o todo. Descreveremos, em certa medida, a educação formal no Brasil, em particular a oferecida pelo poder público, pois ainda é a escola pública quem predomina na sociedade brasileira e destacaremos nela a preocupação com a educação do jovem, principalmente o da camada mais palperizada da população. Como mostra a figura 6:

Figura 6 - Última escola que frequentou: pública ou particular (estimulada e única, em %).



P84. Considerando os anos de estudo que você fez, você estudou só em escola pública, só em escola particular ou estudou em escola pública e particular?

Fonte: ABRAMO, 2011.

A história da educação brasileira tem como marco fundante o início da colonização do Brasil, no século XVI, a partir do qual podemos construir uma cronologia da escolarização brasileira, cujo início se dá com a chegada da Companhia de Jesus com seus objetivos (e suas obrigações políticas diante da Coroa e do Papado) de catequizar os indígenas e impor noções “civilizadas” de cultura, economia, trabalho etc., desconsiderando as já existentes. Assim, podemos inferir que os povos existentes antes da chegada dos europeus ao nosso território passaram por um processo de desconstrução e recriação de sua identidade cultural, sob a influência direta dos jesuítas e dos colonos portugueses que vieram explorar o Brasil. Também inferimos que os descendentes dos cruzamentos entre europeus e indígenas e, mais tarde, negros, sofreram a influência desta cultura de forma diferente da dos nativos que aqui habitavam.

O projeto missionário dos jesuítas tinha seu compromisso com a Igreja, com a propagação da fé católica a partir de uma atividade missionária e educadora. Segundo Jorge de Souza Araújo (1999), o conservadorismo e a subserviência foram escolhidos como princípios nesse processo de ensino. Os padres da Companhia de Jesus nos trouxeram o alfabeto, o latim, a gramática e a literatura mística e ascética. “O caráter docente dos jesuítas, se esquecermos da bitola estreita de sua base católica contra-reformista e a força impregnante de uma educação ritualista à roda do automatismo, indiretamente ampliou e trouxe as primeiras leituras para o Brasil.” (ARAÚJO, 1999, p. 23).

Por mais de dois séculos, foram os padres jesuítas que se dedicaram a ensinar no Brasil, donos de uma exclusividade pedagógica que se estendeu da chegada dos primeiros jesuítas até a expulsão da Ordem pelo Marquês de Pombal, em 1759 (AZEVEDO, 1964, p. 502-503). A escola jesuítica se organizava a partir de seus conventos, chamados de “colégios”, instalados em grande parte do território brasileiro, tendo como liderança nos primeiros anos a figura do Padre Manuel da Nóbrega. Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento escrito pelo fundador da Ordem Inácio de Loiola, o *Ratio Atq Institutio Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*. Este ensino básico (ler, escrever e contar) oferecido pelos jesuítas nas escolas, apesar de gratuito, pois os padres da Companhia de Jesus eram remunerados pela corte, destinava-se primordialmente aos filhos da classe dominante, representada pelos donos de terras. O saber era reservado à formação de religiosos, fossem do clero secular ou conventual, ou ao encaminhamento dos alunos à Universidade de Coimbra. Excluídos dessa educação estavam os escravos, a população desprovida de posses e as mulheres (CARDOSO, 2004).

Tais procedimentos confirmam as críticas estabelecidas de que os “nacionais pobres”, quando muito, eram catequizados e não participavam das oportunidades de uma formação científica ou acadêmica que poderia elevar suas condições materiais de vida, corroborando com a afirmação de Luiz Antônio Cunha (1995, p.31), em seu livro *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, quando afirma: “A educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial.” Trazemos tal afirmação para marcar o ponto central de nosso trabalho: afirmar que uma imensa maioria da população brasileira, sobretudo os mais jovens e mais pobres, desde os tempos coloniais, são “invisíveis” para as políticas públicas.

Ainda assim, os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de

Letras, estudavam-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia, Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, ou na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área de medicina.

Havia outras ordens católicas, e até protestantes, além dos jesuítas. Em fins do século XVI, os franciscanos começaram a se estabelecer em conventos, medida também adotada por beneditinos e carmelitas. A Ordem dos Beneditinos era uma das mais bem-sucedidas financeiramente e estabeleceu-se definitivamente no Brasil em 1581. Conforme a colonização avançava, dizimava comunidades indígenas inteiras, que morriam de fome, doenças ou em guerras contra os colonizadores; quanto mais aumentava o número de escravos trazidos da África, mais os missionários religiosos se fixavam no interior. Nem todos eram portugueses ou espanhóis, havia também, por exemplo, os capuchinhos, vindos da França; os oratorianos, oriundos da Itália, e ainda os protestantes que aqui aportaram com a chegada dos holandeses ao Brasil, que durante sua presença também organizaram alguma atividade em educação. Todos objetivavam a adaptação da população aqui existente à cultura ocidental branca, para atender aos interesses da igreja e das empresas portuguesa, espanhola, italiana, francesa e holandesa de colonização. Tratava-se de investir na catequese para controlar os indígenas, prepará-los para o trabalho e povoar a terra com o ideal cristão ocidental da Contrarreforma e, no caso dos holandeses, para a Reforma protestante.

Como afirmamos, nossa preocupação foi descobrir como a fração de classe mais pobre deste país esteve contemplada na organização das leis que tratam da educação, sem reduzir o debate a questões circunstanciais, mas, sim, antes de tudo, entender como se deu este percurso histórico. Dito de outra forma, todas as mazelas da sociedade imputadas aos jovens advêm de uma herança de abandono e de falta de qualidade material de existência por sua ligação à gênese da formação de nosso país e aos escopos jurídicos criados para regular a distribuição do conhecimento e da riqueza produzida.

4.1 Fim da educação jesuítica e a reorganização do império português

Em 1759, para atender aos interesses de reorganização e modernização da metrópole portuguesa na disputa com outras nações européias, Sebastião José de Carvalho e Melo, o

Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777, criou ações de reestruturação que incluíam as colônias portuguesas. Em relação à educação, houve a expulsão da Companhia de Jesus, com o confisco de seus bens e o fechamento de seus colégios. O sistema de educação brasileira criado pelos jesuítas passaria, então, por um longo processo de transição.

A reforma pombalina planejada para o Reino, não só golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores. [...] Tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino, como se este tivesse sido organizado para instalar a rotina, paralisar as iniciativas individuais e estimular, em vez de absorvê-los. (AZEVEDO, 1964, p. 545)

A reforma educacional proposta pelo Marquês de Pombal tinha como lógica um tipo de educação baseado na obra *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luís António Verney, proposto no início do ano de 1746.

Residente em Roma desde 1736, com receio dos jesuítas romanos, dirigiu-se a Nápoles, em cujo Reino os inicianos sofriam perseguição da autoridade régia e eclesiástica, para diligenciar a publicação do *Verdadeiro Método de Estudar*, atribuindo a sua autoria a um “Padre Barbadinho da Congregação de Itália”. Cumpridas as formalidades legais e obtidas as licenças necessárias (régia e eclesiástica), os impressores Gennaro e Vincenzo Muzio procederam à impressão da obra, em dois volumes [1ª ed.]. Em data que não se pode fixar com exactidão, mas provavelmente no final do ano de 1746, uma remessa dessa edição foi enviada para Lisboa. Essa obra suscitava novos ideais e tipos pedagógicos e se colocava claramente contra a pedagogia autoritária dos jesuítas e seus métodos. (id., ibid, p.569)

Esse período de mudanças causado pelas iniciativas de reformulação na educação da colônia brasileira é útil para pensarmos sobre as “reformas” educacionais de tempos posteriores e no modelo de sociedade que cada época pretendeu formar. É possível perceber que a história da educação brasileira, desde o tempo colonial, não obedece a um caráter evolutivo, e, sim, de rupturas, e que, em muitos momentos, o Brasil vivenciou períodos de avanços e retrocessos, vinculando-se aos interesses de quem detém o poder de turno, que por sua vez servem, centralmente, às demandas econômicas e ideológicas.

Não seria diferente no período que compreende a segunda metade do século XVIII, quando Pombal propõe as mudanças destinadas a reposicionar o Reino na esteira dos confrontos de interesses entre Estado e Igreja. A educação no Brasil Colônia do período pombalino iniciou-se com um novo ciclo de organização educacional. Nesse período, foi

muito comum o uso do conceito de modernidade, sob a égide de um Estado secular, sustentado parcialmente pela ideologia religiosa. Existindo, assim, um conflito entre conteúdos escolares baseados na palavra de Deus, patrocinados pela Igreja, e conteúdos fundados na razão, advindos do Estado laico: tratava-se do conflito entre fé e razão, pelo qual os modernos de então reivindicavam a noção de verdade proposta pelo movimento Iluminista. Era uma mudança histórica pela qual abandonavam-se as visões medievais de um mundo teocêntrico e enveredava-se pelos meandros da razão e da ciência. No Brasil, um certo Iluminismo que orientou as mudanças educacionais propugnadas pelo Marquês de Pombal, em suas teses originais, propõe que o homem conquiste a liberdade intelectual, política e religiosa. Por esse motivo, condenava-se toda forma de pensamento pautado no absolutismo religioso, mantendo-se o político. Esse fato não se traduziu em benefícios para a imensa maioria da população da colônia brasileira, principalmente para os mais pobres, a quem, diga-se de passagem, todas as políticas educacionais eram reduzidas ao seu mínimo e hipertardiamamente implantadas.

Na verdade, a melhor definição em termos político-econômicos do período pombalino para a colônia é "mercantilismo", e é nesta perspectiva que a educação será implantada no Brasil colônia (CARVALHO, 1978, p.19). A política colonial portuguesa tinha como objetivo a acumulação primitiva do capital necessário para sua passagem da etapa mercantil à industrial. A intenção era transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de adaptar suas colônias para acomodá-las à nova ordem pretendida por Portugal (id. *ibid.*).

Após ter expulsado os jesuítas do Brasil, Pombal proíbe a discriminação dos indígenas, elabora uma lei favorecendo o casamento entre eles e os portugueses e cria o Diretório dos Índios para substituir os jesuítas na administração das missões (id. *ibid.*). O Marquês atingiu seus objetivos não pela reforma educacional, mas pelas relações entre as teses do Iluminismo e o exercício do poder do Estado (id. *ibid.*). Não foi pelo ideal de um espírito libertador e igualitário que Pombal fez e implantou a reforma, mas pela necessidade de ocupar o vazio ocasionado pela expulsão dos jesuítas na preparação de pessoas para assumir postos de comando (id. *ibid.*).

Tal situação reafirma a evidência de que a intenção de formatar um novo tipo de educação não estava ligada à preocupação de dar à população mais pobre, em especial ao jovem da época, melhores condições de vida, nem estava voltada a mudar a vida da população brasileira; pretendia, sim, afirmar e consolidar a política econômica da metrópole portuguesa. Essa política educacional era lógica, prática e centrada nas relações econômicas, atendendo

aos objetivos de afirmação das circunstâncias econômicas e culturais daquela quadra histórica. Enquanto na metrópole buscava-se construir um sistema público de ensino, mais moderno e popular, na colônia, apesar das várias tentativas, a partir dos muitos alvarás e cartas régias, as reformas pombalinas no campo da educação só se preocuparam em destruir a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, sem que se colocasse nada no lugar (CARVALHO, 1978, p.23).

No Brasil, a reforma pombalina não seguiu o mesmo formato nem foi implantada no mesmo tempo de sua execução em Portugal. Somente trinta anos depois de sua implantação na metrópole é que ela foi levada a cabo na colônia brasileira. Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimia as escolas jesuíticas e criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir o que antes era oferecido nos extintos colégios jesuítas. Esta iniciativa, entretanto, não foi suficiente e logo se percebeu que era preciso oferecer outra solução, materializada na criação da Real Mesa Censória, em 1767. Mas é com a instituição, em 1772, do chamado “subsídio literário” que a educação começa a ter, pelo menos na lei, um contorno mais claro de como será financiada.

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações para manutenção dos ensinos primário e secundário. (id., *ibid.*, p. 128)

Dessa forma, o novo sistema educacional, que deveria substituir o jesuítico, é implantado. Acompanhando a modernidade europeia, incorpora parte do discurso sobre a ação do Estado na educação e passa a empregá-lo para ocupar o vácuo de trinta anos deixado com a saída dos jesuítas.

Como vimos, foi pelo Alvará Régio de 28 de junho de 1759 que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, suprimiu suas escolas e colégios, criou e implantou as aulas régias ou avulsas para substituir os extintos colégios jesuítas, dando origem à figura do Diretor Geral dos Estudos, com os encargos de nomear e fiscalizar a ação dos professores. A implantação do novo sistema não impede a continuação dos estudos nos seminários e colégios de outras ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Beneditinos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente). Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, fundado em aulas isoladas ministradas por professores leigos e mal preparados. Com a implantação do subsídio literário em 1772, o

imposto colonial para custear o ensino, houve um aumento no número de aulas régias, porém, ainda muito precário devido à escassez de recursos, docentes preparados e falta de um currículo regular.

Apesar de todas as mudanças propostas, o que de verdade aconteceu foi a continuidade da escolarização baseada nas formas clássicas da pedagogia jesuítica. Isto devido ao fato de terem os padres missionários, além de cuidados com a manutenção dos colégios destinados à formação dos seus sacerdotes, criado os seminários para a formação do clero secular, constituído por “tios-padres” e “capelães de engenho”, ou os chamados “padres-mestres”. Foram eles que deram continuidade às ações pedagógicas, mantendo a metodologia e o programa de estudos que deixava de fora as ciências naturais, as línguas e as literaturas modernas, diferentemente do que acontecia na metrópole, na qual as principais inovações de Pombal no campo da educação, como o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional, já se faziam presentes. Por isso, para Portugal, as reformas no campo da educação que levaram à laicização do ensino apresentaram um avanço; para a colônia brasileira, as reformas significaram um retrocesso que compreendeu o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo sistema de educação jesuítica, mais bem estruturado em relação às aulas régias, como podemos ver na afirmação a seguir:

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam, no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. (ZOTTI, 2004, p. 32)

Ora, vê-se que nada, absolutamente nada no texto das leis até então adotadas para a educação da colônia deixa transparecer a preocupação com a formação da fração mais pobre e do jovem pertencente a esta classe. A preocupação básica era formar o nobre, ou aquele que irá ajudar o Estado a administrar seus interesses, adotando, para isso, um estudo simplificado, abreviando o tempo do aprendizado e facilitando os estudos para ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incutir o pensamento científico e torná-los mais práticos. Em sua intencionalidade, o alvará teve como significado central a tentativa de manter a continuidade de um trabalho pedagógico interrompido com a expulsão dos jesuítas.

A ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar maiores proporções a partir deste período, concomitantemente com a ideia de desenvolvimento de sistemas nacionais de educação ligados aos processos político-sociais de consolidação dos

Estados Nacionais europeus. Seguindo nessa direção, com uma ação intensiva, o Estado português assume definitivamente o controle da educação colonial. A criação da figura do Diretor Geral dos Estudos deixa bem clara a intenção da Coroa de uniformizar a educação na Colônia e fiscalizar a ação dos professores por ela nomeados e do material didático por eles utilizado, que era devidamente “recomendado” no mesmo documento. Essa atitude cuidava para que não houvesse choque de interesses e para que nenhum outro poder que não o da metrópole controlasse a educação, como foi o caso dos jesuítas. Cabia à Coroa a instalação de um novo sistema de ensino e é exatamente essa a linha que segue o Alvará Régio. As aulas régias instituídas por Pombal para substituir o ensino religioso constituíram a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira. A partir de então, educação passou a ser questão de Estado. Desnecessário mostrar que este sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos filhos das elites coloniais.

Mesmo exigindo novos métodos e novos livros em latim, a orientação era apenas servir como instrumento de auxílio à língua portuguesa; o grego era indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos; a retórica não deveria ter seu uso restrito à cátedra. A filosofia ficou para bem mais tarde, mas efetivamente nada de novo aconteceu devido, principalmente, às dificuldades de recursos e de pessoal preparado. As mudanças propostas não afetaram o fundamental, a educação para todos, e permaneceram desvinculadas da realidade da colônia. Quem tinha condições de cursar o ensino superior só poderia fazê-lo na Universidade de Coimbra ou em outros centros europeus. Como as reformas pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole como a Inglaterra, a elite brasileira da época buscava respaldo fora para se preparar e poder servir melhor na sua função de gerir os interesses das camadas dominantes.

Com a queda do Marquês, a educação fica estagnada por outro período de mais de trinta anos, entre 1777 e 1808, e só volta a ser pensada com a chegada da família real, quando novas medidas serão adotadas. Da expulsão dos jesuítas até o fim da reforma educacional pombalina, praticamente não houve melhora na educação do Brasil; houve, afirmam alguns, retrocesso (PILETTI, 1996), dado que tem início um modelo de educação cuja prioridade é a criação de cursos de nível superior: Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). Após três séculos de domínio político e exploração econômica do Brasil por Portugal, e com seu enfraquecimento econômico e político, abre-se uma possibilidade de a ex-colônia conquistar sua independência e autonomia política e econômica.

4.2. Educação no Brasil independente e monárquico

A independência brasileira é negociada em 1822 com base em acordos políticos de interesse da classe dominante, composta da camada senhorial, que estava em sintonia com o capitalismo europeu. Na Constituição, outorgada pelo imperador após a Independência, temos os primeiros trabalhos propondo uma legislação específica sobre a instrução, com o objetivo de organizar a educação nacional (NASCIMENTO, 2004).

A Constituição de 1824, que durou todo o período imperial, destacava, em relação à educação, que: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação do povo, considerada urgente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que, “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.” Esta lei estabelecia que:

Os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas; deviam ser ensinados os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana; deve ser dada preferência aos temas, no ensino de leitura, sobre a Constituição do Império e História do Brasil. (NASCIMENTO, 2004, p.65)

O simples fato de estabelecer-se uma lei não garante que as questões educacionais se resolvam. Houve críticas ao texto da lei, uma delas do Ministro da época, Lino Coutinho (1831 a 1836), que apontou os ínfimos resultados da implantação da Lei de 1827 ao mostrar o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava ele que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino era das municipalidades, em razão da ineficiente administração e da falta de fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Apontava também a existência de abandono do poder público no provimento de recursos materiais como os edifícios públicos previstos pela lei, os livros didáticos e outros. Já naquela época, tinha-se também como item negativo para uma boa educação o baixo salário dos professores, a excessiva e desnecessária complexidade das exigências legais e a inadequação

do método adotado, aspectos que dificultavam o provimento de professores tendo em vista das condições particulares do país.

É claro que a preocupação com a instrução popular da época esbarrava nas condições reais do país e no discurso ideológico do governo, que dizia estar preocupado em levar instrução ao povo, mas não assegurava recursos nem criava as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores. Mais tarde, com a criação do Ato Adicional de 6 de agosto de 1834, instituíram-se as Assembleias Legislativas provinciais, que passaram a ter poder de elaborar o seu próprio regimento. Desde que não desobedecessem as imposições gerais do Estado, as Assembleias poderiam legislar, entre outras coisas, sobre a instrução pública, cabendo ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, regulamentar e promover a educação primária e secundária. Ao Governo Central ficava reservado o monopólio do ensino superior. É sob a tutela desta lei que, em 1835, surge a primeira escola normal do país, em Niterói, e, em seguida, outras escolas normais foram sendo criadas: em 1836, a da Bahia; em 1845, a do Ceará e em 1846, a de São Paulo. Esta Lei regula ainda que cada província passava a responder pelas diretrizes e pelo funcionamento das suas escolas de ensino elementar e secundário. Porém, surgem novas dificuldades, como a de proporcionar instrução de primeiras letras aos moradores dos lugares distantes e isolados, já que neste período o acesso à escolarização era precário ou inexistente, tanto por falta de escolas quanto de professores, e as cidades da época não contavam com infraestrutura e estradas de acesso a lugares mais distantes.

Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II, onde funcionava o Seminário de São Joaquim. O Colégio fornecia o diploma de bacharel, título necessário na época para cursar o nível superior. Foram também criados os colégios religiosos e alguns cursos de magistério de nível secundário, exclusivamente masculinos. O Colégio Pedro II, que oferecia o melhor ensino e a melhor cultura, e destinava-se a formar as elites dirigentes, era frequentado pela aristocracia, e por esse motivo considerado uma escola modelo para as demais do país. A presença do Estado na educação desse período se fazia notar simplesmente pela formulação da lei, pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e criada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre a sociedade. Fica estabelecida, a partir daí, uma contradição, pois a lei, que propunha uma educação primária para todos, não se concretizava na prática. O governo imperial atribuía às províncias “[...] a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores” (CARVALHO, 1884).

Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, possibilitando o aparecimento de colégios protestantes e positivistas. O documento que serviu de referência para o entendimento das mudanças ocorridas no campo educacional no Brasil deste período foi o Decreto número 7.247, de Carlos Leôncio de Carvalho, de 19 de abril de 1879 (CARVALHO, 1884). O referido documento propõe reformas no ensino primário e secundário do município da Corte, cidade do Rio de Janeiro, e no ensino superior em todo o Império. O Decreto consistia num documento que expressava as aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de tensões sociais. Em diversos setores foram pensadas direções a serem seguidas, com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira; a educação foi percebida como um elemento importante desse processo. Pela primeira vez se trata num texto legal da obrigação de amparar todas as crianças de sete a quatorze anos e não se faz nenhuma menção à fração da sociedade a partir dos quinze anos de idade:

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequenta-las, no município da Corte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade. Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrucção conveniente em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distancia maior, da escola publica ou subsidiada mais proxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um kilometro para as meninas.

É imperioso destacar que a sociedade brasileira do período vivenciou intensas mudanças nos âmbitos político, econômico, cultural e social, que tornaram ainda mais expressiva a ideia de modernização. Estava em andamento um certo tipo de industrialização, embora hipertardia em relação à Europa, e um gradativo desenvolvimento das atividades industriais, verificando-se um aumento na importação de carvão e de maquinários para o país (RIBEIRO, 1997). Cabe frisar o aumento da política imigratória na década de 1870, que impulsionou o desenvolvimento na década de 1880.

Na reforma Leôncio de Carvalho aparece, pela primeira vez, em seu artigo de número dois, inciso terceiro, uma certa preocupação com as crianças mais pobres do país, muito mais como caridade do que como retribuição de suas contribuições para o futuro do país e da responsabilidade estatal para com o ensino do povo:

§ 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparam-los para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo. Este fornecimento será feito por ordem do Conselho director da instrucção publica, o qual prestará conta trimestralmente ao Governo, e no fim de cada anno apresentará um calculo approximado do fornecimento necessario para o anno seguinte.

Na reforma da educação promovida em 1879, o Brasil ainda constituía um Império e mantinha o regime de trabalho escravo. Dez anos à frente, após a abolição da escravidão de 1888 e fechando este ciclo histórico com a adoção do modelo político republicano, seria instituído o regime de trabalho assalariado.

4.3 A república educacional de Benjamim Constant

A reforma implantada por Carlos Leôncio de Carvalho sofre, em 1891, uma nova reestruturação, desta vez sob o novo regime de governo. Diante das novas formas de produção e das novas ideologias políticas e de organização social patrocinadas pelo advento da república, do modelo de produção baseado na indústria e regulado pelo capitalismo nascente, Benjamim Constant, fundamentando-se nas teses de Augusto Comte, elabora um novo programa de ensino de orientação positivista. Neste programa, defendia-se uma educação que buscava a neutralização das tensões sociais e a formação de mão de obra capaz de produzir no novo modelo de produção, o industrial. Os países do ocidente, com maior grau de desenvolvimento, caminhavam para uma organização econômica que era considerada mundial. O liberalismo econômico impunha as regras em todos os campos das sociedades da época e usava todas as armas da propaganda ideológica para demonstrar que sua prática, nos campos tanto da economia quanto da política, era a melhor para economia mundial. Nessa perspectiva, os conflitos estavam estabelecidos: a industrialização e a depressão formaram-se “[...] num grupo de economias rivais, em que os ganhos de uma pareciam ameaçar a posição de outras. A concorrência se dava não só entre empresas, mas também entre nações.” (HOBSBAUWM, 1992, p.68)

Seguindo a lógica do novo modelo de sociedade, que correspondia a um novo padrão de produção, agora industrial, era preciso mão de obra preparada, escolarizada. O Brasil, com a herança de uma economia baseada na agricultura, na exploração do trabalho escravo e carente de uma política educacional consistente, não atingia as exigências dos interesses externos, o que só ocorreria quando o país passasse à condição de República, extinguisse a escravidão e instituisse o trabalho assalariado, para atender às demandas do mercado internacional. No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas instituições escolares, apenas alguns liceus provinciais nas capitais, colégios privados bem instalados nas

principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do país e alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação de profissionais liberais (médicos, advogados, políticos e jornalistas). Isso identificava o grande abismo educacional em relação à maioria da população brasileira que, quando muito, tinha uma casa como escola, com uma professora leiga para ensinar. A imensa maioria da população brasileira era pobre, analfabeta e foi sempre excluída do interesse do governo Imperial (RIBEIRO, 1997).

Foi apenas com a instituição do regime republicano que a Educação Básica no Brasil começa a ganhar contornos populares, alternando períodos de mais liberdade democrática e outros de autoritarismo de governo, mantendo a centralização herdada da visão colonial. É assim que, logo no ano de 1890, é proposta a reforma educacional sob a liderança de Benjamim Constant, por meio do Decreto n.981, de 8 de novembro. O Decreto regulamentava a Educação Básica, tratando das três mais importantes questões deste nível de ensino: a quem se destina, como funcionará e como será financiado. Destacamos, da referida reforma, trechos que dizem respeito diretamente ao contexto de nosso trabalho, não para fragmentar o conhecimento da história da educação brasileira, mas para simples adequação a este texto. Especificamente sobre a educação dos jovens, apontamos alguns trechos que nos servem de referência:

Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias:

1ª escolas primarias do 1º gráo;

2ª escolas primarias do 2º gráo.

§ 1º As escolas do 1º gráo admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. Umas e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino.

§ 2º Nenhum alumno será admittido á frequencia das escolas do 2º gráo sem exhibir o certificado de estudos primarios do gráo precedente.

Art. 5º Nas escolas do 1º gráo uma classe não poderá conter mais de trinta alumnos, devendo haver dous e mais professores ou adjuntos, sempre que se exceder este numero.

Art. 8º O Governo providenciará para que se construam edificios apropriados ao ensino, de accordo com os mais severos preceitos da hygiene escolar e com habitações annexas destinadas ao professor. Nenhuma edificação deste genero se fará sem que o conselho director da Instrucção primaria e secundaria formule o projecto ou dê-lhe a sua approvação.

Do ensino secundario

Art. 25. O ensino secundario integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrucção Secundaria), cuja divisão em externato e internato se manterá por emquanto.

Paragrapho unico. Estes dous estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que respeita á administração: reger-se-hão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programmas de ensino e estarão sujeitos á alta inspecção do conselho director de instrucção e do inspector geral de Instrucção primaria e secundaria.

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:

Art. 31. Para admissão á matricula do 1º anno é indispensavel:

1º, que o candidato tenha pelo menos 12 annos de idade;

Do fundo escolar

Art. 47. Fica estabelecido um fundo escolar para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrucção primaria, secundaria e normal do Districto Federal.

Paragrapho unico. O conselho director de Instrucção primaria e secundaria submeterá á approvação do Governo o regulamento especial para este conselho administrativo do fundo escolar.

Disposições transitorias

Art. 68. Será posta em execução, a começar do anno de 1891, a reforma do ensino primario em todas as suas partes.

A reforma Benjamin Constant legislou sobre a instrução primária, mas reduziu-se à esfera federal. A descentralização administrativa promulgada pela Constituição de 1891 deixava a cargo dos estados e municípios a criação de seus sistemas completos de educação e a provisão da educação primária. Quanto ao ensino secundário, não retirou seu caráter humanista seletivo. As reformas educacionais aqui mencionadas guardaram práticas dos sistemas anteriores, ora na forma, ora no conteúdo, e nos dois momentos legislaram sobre o fato social da exclusão da população mais pobre. As propostas não eram revolucionárias e não se dirigiam a promover mudanças que contemplassem a totalidade da população brasileira, em particular a menos favorecida.

Da proclamação da República à instituição da reforma educacional de Benjamin Constant, em 1891, houve ainda mais doze atos relacionados à educação no país, todos eles tratando de adaptações ou reformulações da proposta. Somente no ano de 1932, após a “revolução” de 1930, surge uma nova tentativa de repensar a educação no Brasil. Vejamos a cronologia a seguir:

1901 - Reforma Epitácio Pessoa

1906 - Criada a Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância, que defende o estabelecimento da "Escola Moderna" para a educação infantil, sobre princípios laicos (não-religiosos), racionais e científicos.

1909 - Primeira escola moderna fundada no Brasil, a Escola Nova, em São Paulo. Até 1919, serão fundadas outras 18 escolas do tipo, em Porto Alegre, Rio de Janeiro, Niterói, Belém do Pará e Fortaleza, entre outras cidades.

1909 - Fundada a Universidade de Manaus

1911 - Reforma Rivadávia Correia

1912 - Fundada a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a mais antiga federal do país.

1915 - Fundada a Universidade Popular de Cultura Racionalista e Científica, por Florentino de Carvalho, em São Paulo, dentro do movimento da Escola Moderna.

1915 - Reforma Carlos Maximiliano

1919 - Governo cassa as autorizações de funcionamento das escolas modernas. O movimento chega ao fim no Brasil.

1924 - Anísio Teixeira torna-se secretário de Educação da Bahia

1925 - Reforma João Luiz Alves da Rocha Vaz

Assim sendo, passaremos ao período seguinte, dando continuidade a nosso estudo.

4.4 Revolução de 1930 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: em defesa do ensino público gratuito, laico e obrigatório

O período que vai da década de 1930 à de 1950 apresenta uma série de iniciativas de modernização do Brasil para sua inserção no capitalismo mundial. Estudaremos as reformas propostas para o ensino escolar brasileiro, nelas apontando o tratamento dado à juventude. Partiremos da Reforma Francisco Campos (1931), que vem no bojo da transformação política da Revolução de 1930. O recorte deste trabalho está situado, portanto, nos itens que se referirem aos jovens na reforma proposta em 1931 e nas outras que a sucederam. O elemento norteador desta pesquisa é a relação do jovem com o tipo de educação ofertada a ele, pois entendemos residir aí a maior parte das questões, corretas ou não, imputadas à juventude brasileira, em especial aos mais pobres e moradores das periferias das cidades. O que caracteriza mudança ou permanência são os limites determinados pelas ações, as que mudam as estruturas ou as que, em nome da manutenção do *status quo*, permitem permanecer da forma que estão por um tempo histórico de longa duração.

Como sempre na história de nosso país, a Proclamação da República foi um movimento das elites, com o povo à margem, e não marca uma ruptura na sucessão do poder. No caso da Revolução de 1930, a mudança é a do controle que determinado grupo da elite passa a exercer no gerenciamento do aparelho do Estado, sem alterar a linha socioeconômica de acumulação mantida pelos antecessores no poder. De todo modo, a Revolução de 1930, contraditoriamente, conduziria o país ao usufruto de alguns direitos políticos que alargariam nossa noção de cidadania: a ampliação do direito de voto, a instituição do voto secreto, a organização da justiça eleitoral, normalizando, por assim dizer, o exercício da política.

No entanto, a máxima da exclusão pela educação permaneceria. Desde a expulsão dos jesuítas, não havia escola para todos ou o acesso a ela não era propiciado a todos. A cidadania era garantida pelo direito ao voto, mas a educação não era garantida pela universalização da escola. A Reforma de Benjamim Constant efetivou-se por uma série de decretos, assegurando, pelo menos na letra da lei, uma estrutura orgânica ao sistema de ensino e determinando, pela primeira vez, uma reforma em nível nacional. No caso do ensino secundário, eliminavam-se os exames parcelados e estabeleciam-se definitivamente o currículo seriado e enciclopédico; este nível de ensino seria terminativo, e não preparatório para o ensino superior. Os idealizadores da Revolução de 1930 não popularizaram a educação: arquitetaram os exames de suficiência, criando um gargalo para conter a parcela mais pobre de nossa sociedade, barrando aqueles que não tinham a mesma genealogia dos filhos das elites. Além disso, o próprio sistema de avaliação do ensino secundário era excessivamente rígido, de extrema seletividade, daí nascendo a exclusão pela qualidade. As políticas educacionais guardaram práticas dos sistemas anteriores, na forma e no conteúdo, e persistiu a exclusão da população mais pobre da periferia das cidades. Sacramentava-se a máxima de que, na história do Brasil, revolução nunca foi sinônimo de total ruptura com a ordem constituída.

No que se refere à educação, o governo revolucionário comandado por Vargas adota o projeto de reforma educacional encomendado a Francisco Luís da Silva Campos, consignado no Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931. Tal projeto, assim como os anteriores, tinha como foco a manutenção das elites no poder, e não o intuito de promover uma mudança real da sociedade brasileira. E foi por esta via que esta mesma elite se serviu em outro modelo educacional para o país, como podemos constatar quando da promulgação da Constituição de 1824, que ocorreu dois anos após a Independência do Brasil, em sua parte que versava sobre as eleições, omitiu-se em relação ao voto do analfabeto. Direito que se estenderia até a promulgação da Lei Saraiva, no decreto n.3029, de janeiro de 1881 – atente para o fato de terem transcorrido quase sessenta anos da implantação de uma lei para outra, que promoveria a reforma eleitoral. A partir de sua adoção, as eleições passaram a ser diretas; o voto censitário foi mantido (exigência líquida de renda anual não inferior a 200 mil réis), e, a partir de 1882, estaria apto ao alistamento eleitoral o cidadão que soubesse ler e escrever. Também seria feita uma revisão anual do alistamento eleitoral para incluir ou excluir pessoas. Este decreto n. 3122, de 7 de outubro de 1882, alterou algumas disposições da Lei n.3029. Ela afirma no artigo 1º, parágrafo 12, que:

Nenhum cidadão será incluído no alistamento dos eleitores sem o ter requerido por escrito de próprio punho e com assinatura sua, provando o seu direito com os documentos exigidos pela lei. Será, porém, admitido requerimento escripto e assignado por especial procurador, ao caso somente de impossibilidade física de escrever do cidadão, provado em documento. (BRASIL, 1883, p.73-74)

No parágrafo seguinte, é mencionada a exigência de prova de saber, ler e escrever, para inclusão no alistamento de eleitores. O resultado da implantação da lei foi uma redução drástica do eleitorado, que girava em torno de 10%, ao patamar de 1% (FAUSTO 2001, p.131). Ora, aproximadamente sessenta anos transcorridos da primeira carta constitucional, a mudança de uma eleição é que irá impor a necessidade de se olhar para a educação do povo e, para mudar tal quadro e apresentar o novo regime como democrático, restava um novo caminho: a expansão da instrução pública. O processo de aprendizado democrático seria lento e gradual (CARVALHO, 1990, p.45).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, é apresentado ao país no governo Vargas, fruto do trabalho de um segmento da elite intelectual brasileira da época que, embora com diferentes posicionamentos ideológicos, percebeu a necessidade de se mudar radicalmente a organização da sociedade brasileira a partir da educação. O Manifesto foi escrito por Fernando de Azevedo e mais vinte e seis intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser apresentado, no auge da reordenação política da Revolução de 1930, este documento se apresentou como um projeto de renovação educacional do país. Além de indicar a desorganização do aparelho escolar, propunha ao Estado organizar um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Este movimento, porém, foi alvo de fortes e continuadas críticas da Igreja Católica, que naquela conjuntura se colocava como concorrente do Estado na tarefa de orientação educacional (e moral) da população e tinha sob seu controle uma parcela expressiva das escolas da rede privada. Mesmo assim, segue o debate sobre a reforma.

Verificou-se que as reformas econômicas e educacionais nunca estiveram, mesmo que no plano das ideias, ligadas umas às outras e que este entrelaçamento se fazia necessário. Todos os esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograriam criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades do país. O objetivo do Manifesto era ter uma educação voltada para todos, sem discriminação de classe social. No regime político republicano, o Estado não pode impedir que a organização de escolas privadas de tipos diferentes, das classes mais privilegiadas, assegure a seus filhos um tipo específico de

educação. Entretanto, este próprio Estado fica no dever de não admitir, dentro de seu sistema escolar público, escolas a que só tenha acesso uma minoria por força de um privilégio exclusivamente econômico (ZOTTI, 2004).

As diretrizes sobre educação não foram implantadas na íntegra. Eram propostas de um plano de ação para o futuro, inovador e revolucionário para o Brasil da época, orgânico e muito bem fundamentado para atender às necessidades do país, um programa de realizações práticas, cuja execução segue o mesmo caminho de outros que existiram e viriam a existir. Durante mais de um quarto de século de avanços e recuos, as alegações do fracasso foram tributadas às dificuldades materiais e logísticas desse longo período. Cabe dizer que, mais uma vez, não tivemos a felicidade de constatar que algo importante para a educação tenha sido levado a cabo. A respeito de seguir as iniciativas propostas neste novo modelo, o resultado foi a desorganização do ensino, reduzindo-se a pouco mais do que nada, em quantidade extremamente menor que as escolas técnicas, os problemas de edificações e instalações escolares se agravaram desmedidamente. Professores geralmente mal preparados, quer sob o aspecto cultural, quer sob o ponto de vista pedagógico, sem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 62-63).

Numa educação desordenada, sem planejamento e sem objetivo, já se pode calcular as ameaças ao convívio social que viriam. Haja vista, ainda, que o número de analfabetos no país ultrapassava a 50% da população geral, que uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças não frequentava a escola e que menos da metade, ou mais precisamente 5.775.246 (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.71-72), não tinha como se proteger ou se preparar para exercer funções de trabalho e renda mais elaboradas e sofisticadas para um mundo da produção cada vez mais urbanizado e complexo.

Ainda durante o Estado Novo (1937-1945), as leis orgânicas do ensino vão regulamentar a educação a partir de 1942. Uma em especial, a Reforma Capanema, estruturou o ensino industrial, mudou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como implementou mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Em 1946, após o fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório de Eurico Gaspar Dutra (do fim de 1945 ao fim de 1950), a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais e o manteve sob a responsabilidade dos estados. O ensino primário supletivo, com duração de dois anos, foi organizado para atender adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação organizou também o ensino normal, o

ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Portanto, a organização do sistema educacional foi sendo realizada por decreto (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.72).

A Lei Orgânica do Ensino, vulgarmente conhecida como Reforma Capanema, nada acrescentou à inclusão da massa populacional excluída da escola, a mais pobre. As mudanças que aconteceram deram-se no campo do ensino profissional com o surgimento do SENAI e do SENAC (id., ibid.). A Reforma reforçou o dualismo entre Igreja e Estado, no que diz respeito ao ensino brasileiro. Entretanto, após o Estado Novo, finalmente ocorre a Reforma do Ensino Primário, implantando-se o ensino supletivo de dois anos, importante para a diminuição do analfabetismo no país. É importante lembrar da fala de Gustavo Capanema durante a realização do Sétimo Congresso Nacional de Educação promovido pela Associação Brasileira de Educação - ABE: "Ensinemos o brasileiro a ser humilde e miserável para sentir a eternidade" (id. ibid.). Essa observação evidencia a inclinação política e religiosa de quem tinha o poder de mudar ou não a educação no país. A partir da Reforma, o Brasil mergulha em uma política de orientação populista, iniciando um ciclo que se estenderia por mais de uma década. Outra tentativa de desenvolver um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (id., ibid.).

A intencionalidade dessa nova tentativa de reforma do ensino brasileiro é carregada de divergências no tocante à descentralização ou não do ensino. Porém, os debates tornam-se mais incisivos após a apresentação de um substitutivo de Carlos Lacerda cujo conteúdo falava sobre a liberdade de ensino, com estímulos à iniciativa privada. Daí em diante, o que se vê são defesas de interesses: de um lado, a Igreja querendo manter o *status quo*, com sua marca histórica elitista; de outro, uma parte dos liberais querendo possibilitar às camadas populares o maior acesso à educação e, conseqüentemente, melhorando a educação dos mais pobres que, com o tempo, implicaria numa mudança da estrutura de poder. De qualquer forma, do início dos debates à implantação da lei em 1961, decorreram quinze anos; quando o Projeto de Lei 4.024/61 finalmente foi aprovado, já não mais atendia às expectativas. Aí está, portanto, o desvelamento daquilo que é sabido por todos os profissionais da educação: a política da exclusão no Brasil é uma prática que, ao longo do tempo, vem adiando a entrada de grande parcela da sociedade na educação e negando aos jovens a oportunidade de construir ou ao menos contribuir com a construção de um país mais justo. Uma parte mínima de nossa sociedade tende a se apropriar, como se senhora fosse da razão, da decisão de quem deve e de quem não deve ter acesso ao conhecimento, à cultura significativa, tornando visível sua cultura regional e local. A elite detentora do poder e dos meios de comunicação propagava

falaciosamente seus planos para a educação dos mais pobres, automeando-se guardião da solução das misérias do povo. Prova do que foi exposto até aqui é a transição de um estágio de estudo para outro: à educação primária, que nada mais era que instrução básica à qual bastava a simples condição de aprender a ler, a escrever e a contar, a um ensino secundário caro e elitista, o mesmo que dava acesso à universidade, para uso e acesso da elite (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.85-86). Excluía-se, portanto, aqueles que não podiam pagar, os mais pobres.

4.5 LDB da Educação Básica

Até 1960, a educação brasileira era centralizada e seguida por todos os estados e municípios. Com a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024), em 20 de dezembro de 1961, depois de transcorridos treze anos de debate, estados e municípios ganham mais autonomia em relação à Educação Básica. Novamente, o embate de maior polêmica centra-se em torno do ensino religioso, agora facultativo nas escolas públicas. Como um pequeno avanço, podemos citar o salário educação, criado em 1962. Até hoje essa contribuição continua sendo fonte de recursos para a Educação Básica brasileira.

Destacamos os trechos abaixo para reafirmar o descaso das leis com a educação dos jovens em nosso país. Tais leis sofrem soluções de continuidade e, no caso desta em específico, somente três citações existem, nenhuma delas apontando para um resgate das dívidas que a nação carrega com esta parcela da sociedade brasileira.

CAPÍTULO I

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

TÍTULO VII

CAPÍTULO I

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Já a reforma universitária, de 1968, a LDB (5540/68), do ensino superior, assegurava a universidades públicas e privadas grandes avanços, vale dizer que estava assegurada a entrada dos filhos dos mais abastados na universidade e negava-se, via qualidade no ensino médio, a

mesma oportunidade aos filhos dos trabalhadores. Em 1971, uma nova LDB (5692/71), ampliando no texto da lei a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. O texto previa um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

E, por último, uma nova reforma é implantada. Trata-se da mais recente LDB (9394/96), que tem seu marco inicial com a Assembleia Constituinte de 1988, segue os trâmites do Congresso Nacional e é aprovada, finalmente, em 1996. Essa nova lei trouxe diversas mudanças em relação às anteriores: inclui a Educação Infantil (creches e pré-escola); prioriza, em capítulo específico, a formação adequada dos profissionais da Educação Básica; cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Os recursos do Fundef advêm de estados, Distrito Federal e municípios, cada qual com um percentual definido de participação, e vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no uso de um intrincado mecanismo de composição de impostos para a formação de tal fundo que se estenderá até 2020. O que passou a se chamar Educação Básica abrange da creche ao Ensino Médio, passando a ser beneficiada com recursos federais.

A história da legislação educacional no Brasil tem sido uma história de perdas, exclusões e manutenção dos privilégios de uma minoria, em detrimento da maioria da população, em particular da criança e do jovem mais pobre. A herança educacional negada a essas parcelas da população, ainda hoje majoritária na composição demográfica nacional, caracteriza-se pela opressão, pela carência, pelo descrédito, pela ausência de perspectivas, pela exposição precoce à violência e pela entrada no mundo do trabalho em idade precoce. A crise da qualidade da educação atinge níveis absurdos.

Em uma tarefa inédita a que se propuseram os setores organizados da sociedade civil, por meio de suas entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis, de âmbito nacional e local, e de parcela da sociedade política, representada, sobretudo, por algumas administrações municipais e alguns parlamentares: tratava-se de confeccionar uma LDB democrática, inclusiva e efetiva, foi derrotado e substituído pela autoritária Lei 9394/96. Os planos educacionais brasileiros, em especial do estado de São Paulo, que conhecemos *in loco*, têm sido tradicionalmente elaborados sob a incumbência de gabinetes e/ou de comissões contratadas para esse fim. Ostentam, quase sempre, programas ou projetos com características setoriais e enfoques econômicos. A maioria deles vincula educação a desenvolvimento

econômico, visando a formar recursos e capital humanos, desconsiderando a educação como instrumento a serviço de todos, da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política. Além da burocracia, parte das propostas educacionais não é cumprida. Tais planos são exemplos de que, no Brasil, a educação nunca foi prioridade, bastando ver os percentuais do PIB (Produto Interno Bruto) destinados à consecução de metas, qualitativas ou quantitativas. Os pontos que são considerados avanços na nova LDB nem de perto são suficientes para suprir as demandas pela educação de qualidade negada desde a colonização do Brasil à juventude de nosso país.

Outro fator a se considerar, para além da lei, são os hábitos e costumes incorporados por setores da classe trabalhadora que não se incomodam em fazer concessões em troca de exercer o pequeno poder.

Na verdade, quando da constituição de um poder central forte (Império e República), o que se verificou foi a apropriação dos cargos políticos pelos membros das grandes famílias patriarcais. Deste período, Sérgio Buarque de Holanda verificou a existência do 'brasileiro cordial', caracterizado pela intimidade no trato com o outro, que incorporava para o privado, relações que eram (e são) públicas. Esta cordialidade à brasileira é entendida aqui como uma estratégia articulada por uma classe social no sentido de garantir a manutenção de sua posição de mando, através de uma política baseada em relações de simpatia e de favores, que ocultava a violência de uma sociedade de desigualdades extremas, e incorporava a família e amigos (a vida privada) aos cargos públicos. Mantinha-se assim, uma realidade tradicional, mascarada por um cenário 'democrático.'. (SUASSUNA, 1993)

Citamos o trecho acima para marcar comportamentos herdados de outro tempo histórico, fim do império e começo da República, e que até hoje permanecem no comportamento do governo atual do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que cuida da educação em nosso Estado, o de São Paulo. A prática de não se cumprir a lei se ancora em uma legislação e nas razões de Estado, em alguns casos determinadas pela Constituição Federal, como por exemplo, no caso da Educação Básica de São Paulo, o terço de hora atividade. Fizemos referência a um caso em específico, mas chamamos a atenção para o fato de que a falta de uma educação consistente, orgânica que trate de igual para igual todos os setores da sociedade, gerou e mantém, no seio da sociedade brasileira, comportamentos de um verdadeiro apartamento social.

Abaixo, indicamos a cronologia do período para nos auxiliar no entendimento quanto à preocupação com os jovens nos textos das leis por nós citadas neste capítulo.

1946 - Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada pelo presidente Eurico Dutra. Anísio Teixeira volta a ser secretário de Educação da Bahia.

1961 - LDB da Educação Básica

1967 - O regime militar institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), incorporando alguns dos métodos de Paulo Freire.

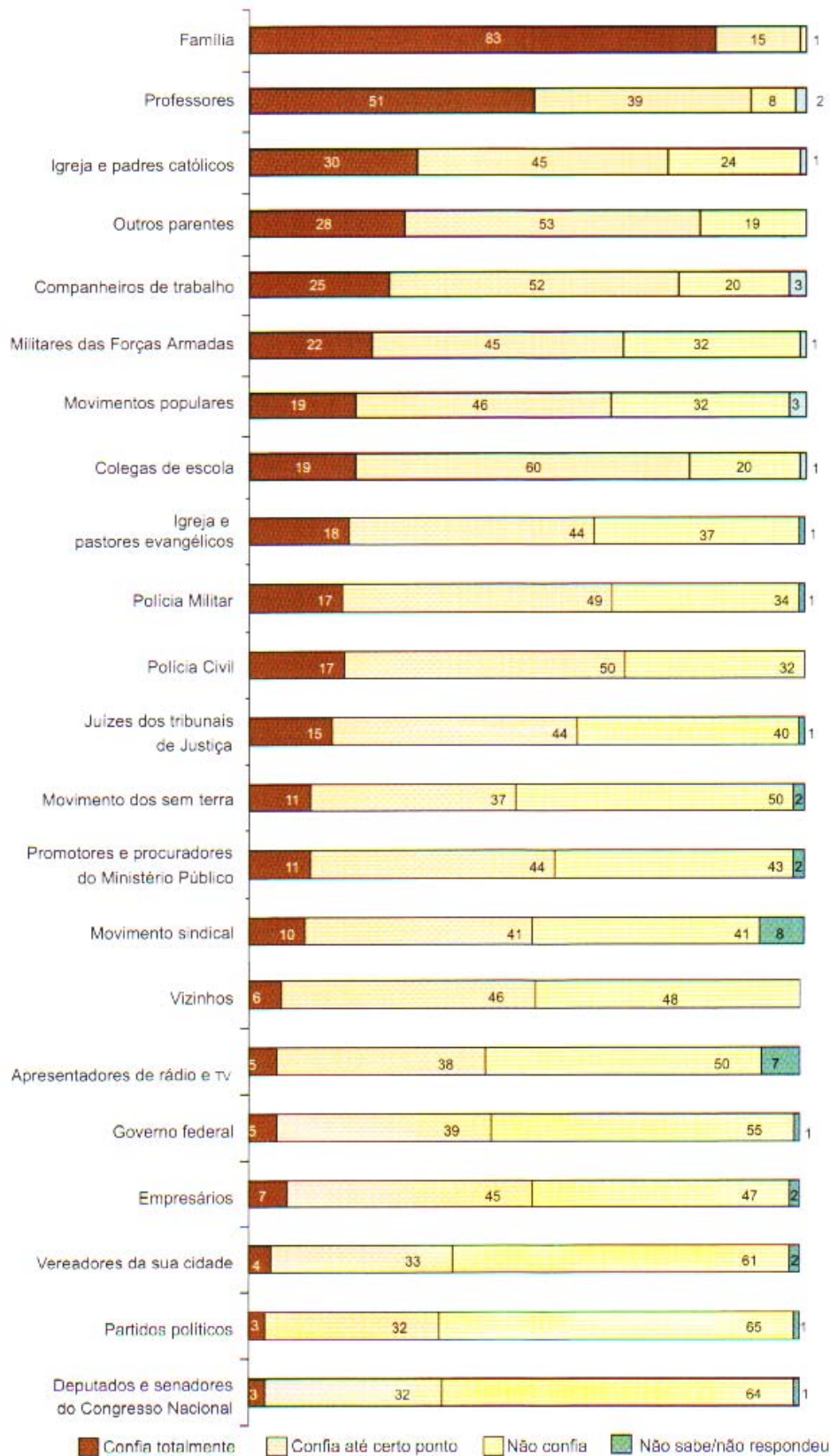
1968 - LDB do Ensino Superior

1971 - LDB do Ensino Básico

1996 - Aprovada atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação: mudam-se os nomes das etapas de ensino (Básico, Fundamental, Médio e Superior) e acrescenta-se um ano a mais ao Fundamental.

Ao analisarmos as leis que tratam da educação no Brasil, desde sua fundação como colônia, pensamos em fazê-lo destacando, desta mesma lei, os momentos que se relacionam aos estudos na escola formal e sua ligação com a culpabilização dos jovens, em especial os mais pobres. Sendo assim, destacamos, em todas as leis que se referem à educação, trechos que contemplam medidas protetoras desta parcela da sociedade para mais à frente, neste trabalho, analisarmos melhor os entraves que punem nossa sociedade hoje como: violência, homicídio, roubos e o encarceramento, entre outros fatores associados à juventude mais pobre. Do início de um certo tipo de educação oferecido pelos padres jesuítas, até antes da aprovação da LDB de 1996, vimos nas leis, nos mais de quinhentos anos de existência de nossa sociedade, medidas que se preocupassem de fato com os jovens, em especial com os mais pobres. Deste ponto de partida, a natureza do trabalho, como produção de mercadoria e como sustento da vida, demanda conhecimento formal na escola, pois esta educação, formal, passou a ser condição primária para a sobrevivência humana no momento histórico em que a humanidade adotou o modelo industrial, fundamentado pelo capitalismo. Posto que, sem uma educação formal, não se conseguia e não se consegue um bom emprego nem um desenvolvimento social em bases sustentáveis que incluía a população mais pobre em um bom padrão de vida e de cidadania.

As conquistas morais e civilizatórias atuais, conseguidas pelo acúmulo de conhecimento da humanidade, obriga-nos a reconhecer que a indisciplina, intelectual e social, em suas manifestações mais graves, é geradora da crise por que passa nosso país (VIANNA, 1987). Apesar disso, a juventude demonstra confiança em determinadas instituições, como podemos ver no gráfico a seguir:

Figura 7 - Confiança nas instituições (estimulada e única, em %).

Fonte: ABRAMO, 2011.

O apartamento social produzido pelo descaso com a classe trabalhadora do Brasil legou uma característica a nossa sociedade, a indisciplina intelectual, agravada por condições especiais, como a pobreza material. A negação ou, no máximo, a reificação das tradições e da cultura popular, da posse da terra ou da propriedade dela, somente contribuiu para a dispersão dos grupos sociais, que formaram aglomerados urbanos sem qualidade material de existência, sem coesão e sem vida coletiva. A indisciplina social e intelectual, da época atual, foi agravada através dos tempos pela pressão das condições particulares de nossa educação, que negaram à maioria da população brasileira, pelo menos a mais pobre, o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e sistematizado na educação formal.

CAPÍTULO 5 – TRAJETÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO SOCIOEDUCATIVA: FEBEM E FUNDAÇÃO CASA

O jovem brasileiro, criança ou adolescente, que por qualquer infortúnio viveu sob regime social de exclusão, é originário de um contingente populacional marcado pela precariedade de suas condições materiais de existência. A partir do início do século XX, enquadra-se na instância jurídico-legal de jovem em conflito com a lei e, por essa razão, recebe tratamento “especial” em instituições correccionais que se orientam pela lógica da punição (VICENTIM, 2002). Mesmo aqueles que não praticavam crimes ou delitos, quando envolvidos em tais questões, sempre ficavam nas cadeias públicas e presídios, junto com os adultos. Em toda a história do Brasil, muitas foram as ações em prol da garantia de direitos. E não foi diferente no que se refere à criança e ao adolescente.

Nessa perspectiva, instala-se, em 1924, o Juizado de Menores para prestar assistência a menores de 18 anos. Três anos depois, em 1927, é promulgado o Código Juiz de Melo Matos, mais conhecido como Código de Menores, que constituiu a primeira intervenção legal, de caráter oficial, na vida de crianças e adolescentes em situação de exclusão ou infração. Era considerada uma legislação de intervenção corretiva, mas sem nenhum vínculo com as causas geradoras de tais situações de abandono ou delinquência (id. *ibid.*). Em 1941, cria-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), pelo Decreto-lei nº 3779, que re-estruturou o Instituto 7 de Setembro, existente desde 1913, ligado ao Ministério da Justiça. Em 1954, a lei 2705 instituiu o Recolhimento Provisório de Menores (RPM), destinado aos infratores e submetido ao Poder Judiciário. Em 1964, sob a Política Nacional do Bem-Estar, foi criada a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e, em 1979, outro Código de Menores foi promulgado pela Lei 6697/79, com o objetivo de prestar proteção a menores de 18 anos.

Até a década de 90, não existia diferenciação no atendimento institucional dado a crianças carentes e abandonadas e o que se relacionava aos atos infracionais. O atendimento era norteado pela Doutrina da Situação Irregular, o que, na prática, significava que crianças e adolescentes não tinham direitos reconhecidos nem assegurados; já o atendimento prestado por abrigos e internatos não levava em conta o período de desenvolvimento desta fase da vida, desconsiderando, assim, a etapa em que o indivíduo consolida sua identidade e a consciência do seu papel social e familiar. Apenas com a Constituição de 1988 crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direitos, e somente a partir da Lei 8069/90, que instituiu

o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), eles passam a ter os seus direitos assegurados, tornando-se indivíduos tratados com prioridade legal e social absolutas. Com o ECA, passa a valer a Doutrina de Proteção Integral, defensora de que crianças e adolescentes estão em um estado peculiar de desenvolvimento físico, psicológico e social no qual se forma a identidade e inicia-se a compreensão de seu papel e lugar na família e na sociedade.

Além da Constituição e do ECA, outro mecanismo de garantia de direitos da criança e do adolescente se institui para a consolidação de diretrizes e princípios da política de atendimento. Em 2006, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) e o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) apresentaram a Resolução 129/2007, instituindo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O documento apresenta um conjunto de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolvem o processo de apuração de ato infracional e de execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei. No dia 18 de janeiro de 2012, a Lei 12594, que criou o SINASE, foi sancionada pela Presidenta da República, Dilma Rousseff. Vê-se aí certo avanço quanto aos cuidados com crianças e adolescentes, portanto, à juventude brasileira, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Há que se pontuar a trajetória histórica das instituições estaduais criadas para cuidar desta parcela da sociedade, a juventude, em especial a do estado de São Paulo, a FEBEM, hoje com o nome de Fundação Centro de Internação Provisória e Medidas Socioeducativas – Fundação CASA. Criada em substituição à antiga FEBEM, a mudança de nomenclatura, que se deu por meio da Lei Estadual 12469/06, aprovada pela Assembleia Legislativa de São Paulo em dezembro de 2006, teve por objetivo adequar a instituição ao que prevê o ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Em São Paulo, a FEBEM foi criada em 1976, substituindo o Programa Pró-Menor (Lei nº 185/73, de 12 de dezembro de 1973). Sua implantação foi responsabilidade da mesma pessoa que administrava a antiga FUNABEM, em 1964, no Rio de Janeiro, Mário Altenfelder, que posteriormente assumiria a Secretaria da Promoção Social, com a presidência da FEBEM deixada ao comando de João Benedito de Azevedo Marques. A dinâmica de funcionamento da FEBEM seguia rigorosamente uma sequência. Os menores eram encaminhados pelo plantão da Divisão de Atendimento ao Menor do Juizado de Menores (DAM) ou pelo Serviço de Internamento de Menores do Interior (SIMI); a triagem era feita pelo Centro de

Observação Feminino (COF) e pelo Serviço de Abrigo e Triagem (SAT), para identificar problemas leves de conduta. Também eram recebidos crianças, adolescentes e jovens menores de dezoito anos em condição de abandono ou carência, estes aos cuidados do Recolhimento Provisório de Menores (RPM). É necessário destacar que no procedimento de RPM, na década de 1960, os meninos recolhidos ficavam em jaulas, gaiolas. Isto também ocorria no Hospital Psiquiátrico Vera Cruz, em São Paulo, na década de 1970, para onde eram encaminhados meninos da FEBEM considerados portadores de distúrbios psiquiátricos; localizado em um galpão no bairro do Tatuapé, era destinado a infratores com problemas graves de conduta (VICENTIM, 2002).

Na mesma ordem de encaminhamento, os menores também eram enviados para outras unidades como a Unidade Educacional de Ribeirão Preto, a Unidade/Presídio de Mogi-Mirim e a Casa de Custódia de Taubaté. Já no bairro do Tatuapé, na Unidade Desembargador Theodomiro Dias - UE-15, dividiam o mesmo espaço crianças, jovens abandonados e infratores. A polícia militar era responsável por todo o serviço, tanto administrativo quanto de vigilância, e pela disciplina, que se assemelhava à de quartel. O presídio de Mogi Mirim foi igualmente autorizado a receber menores de 14 a 18 anos a partir de dezembro de 1924, sendo denominado Escola de Reforma de Menores. Em 1938, a Escola se vinculou ao SAM e, em 1947, também passou a receber meninas de 7 a 18 anos, até 1957, quando se transformou em Instituto Masculino de Menores de Mogi-Mirim. No ano de 1973, integra-se ao Pro-Menor como UE-9 – Lei nº 185, de 12 de dezembro de 1973, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor – e, em 1975, torna-se FEBEM-SP. Nas palavras de um técnico da Unidade, "é uma casa de reforma onde a disciplina é rígida, sob regime militar, os menores são objeto de vigilância constante, pois sua agressividade é imprevisível [...] têm índole perversa [...] sabemos como é difícil a reeducação desses menores, ainda mais que 50% são débeis mentais." (SANTARCANGELO, 2001). Ao completar 18 anos, muitos eram transferidos para a Casa de Custódia e Tratamento de Taubaté, onde podiam permanecer até os 21 com um laudo de periculosidade, ou até que cessasse a periculosidade, como afirma Maria Cristina Vicentim em sua dissertação de mestrado *Fronteiriços: uma geopolítica da delinquência* (1992).

A primeira pesquisa realizada em São Paulo com a totalidade do universo de crianças e adolescentes e instituições da área, por solicitação do Tribunal de Justiça, foi do Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), *A criança, o adolescente e a cidade*, publicada em 1973. Nela, conclui-se que as triagens eram um ponto de estrangulamento do fluxo: os menores permanecem ali um ou dois anos, pois não havia uma retaguarda de unidades para

encaminhamento; verificava-se uma desarticulação entre o Poder Judiciário e os serviços da área; a intervenção com os menores, marcada pela violência, agia no sentido da socialização divergente: “[...] o comportamento divergente varia dentro das diferentes estruturas sociais, observando como essas estruturas exercem uma determinada pressão sobre determinados indivíduos, levando-os a ter uma conduta não conformista em relação à sociedade na qual estão inseridos.” (MERTON, 1970). Entendendo, nesta perspectiva, a tão propalada "escola do crime", tem-se a presença marcante de profissionais adultos despreparados para os trabalhos de triagem e reeducativo, o que gera um ambiente de violência e revolta. Um dado relevante da pesquisa é que, dos 356 menores infratores do sexo masculino internados, 31% eram normais; 14,9%, oligofrênicos (déficit de inteligência composto da tríade debilidade, imbecilidade e idiotismo); 53,4% afetados por outras manifestações patológicas mentais e 0,7% tinham deficiência física. No caso das meninas, 55% eram normais, 19%, oligofrênicas, 23,8%, portadoras de outras doenças mentais, e 2,2,% tinham deficiência física. Com referência aos adolescentes infratores internados nas instituições particulares, 100% eram considerados portadores de distúrbios mentais oligofrênicos e outros – organismos internacionais e associações de pessoas com deficiência, como APAE e UNICEF, recomendam a utilização de termos como "portadores de necessidades especiais", "excepcionais".

Na década de 80 houve um reordenamento da Instituição no Quadrilátero do Tatuapé: Unidades de Recepção (UR), Unidades de Triagem (UT) e Unidades Educacionais (UE). Aconteceram muitas pequenas rebeliões, claramente motivadas pelo conflito entre "o pessoal dos direitos humanos" e as forças de resistência – aqueles comprometidos com a tortura e a mentalidade repressivo-policial, particularmente na UT-3. Do lado dos direitos humanos: Maria Cecilia Ziliotto, Maria Lucia Violante, Maria Ignez Bierrenbach, Paulo Afonso Garrido de Paula, Martha Toledo, Pe. Agostinho e Emir Sader, que assumira a gestão da FEBEM-SP no governo Montoro e buscava reformá-la. Assim, os embates do período denominado "transição democrática" também se reproduziam ali. Em meados da década de 80 (gestão Maria Ignez Bierrenbach), todos os menores em unidades prisionais da Secretaria de Segurança Pública são transferidos para a Febem-SP – os últimos meninos estavam no Presídio de Sorocaba, haviam sido transferidos para lá quando colocaram fogo na unidade de Mogi Mirim, na década anterior, em uma rebelião contra os maus-tratos. Ainda neste período realiza-se um pacto técnico, político e ético de não encaminhar os meninos para a Casa de Custódia e Tratamento de Taubaté. Entre o final da década de 80 e início da de 90 surgiu, em São Paulo, a Secretaria do Menor, cujos programas de atendimento focavam a prevenção,

passando a coexistir com a Secretaria da Promoção Social, na qual a FEBEM estava alocada. A Secretária afirmou, no discurso de posse, que a nova Secretaria não incluiria a FEBEM-SP. Portanto, havia a coexistência de duas práticas antagônicas, uma educacional e outra repressiva, algo incompreensível para um governo que se propunha democrático. As rebeliões se seguiram no quadrilátero do Tatuapé.

No final do governo, a Secretaria do Menor é desmontada, seus programas desaparecem ou são assumidos por entidades particulares, perdendo a visibilidade, mas a FEBEM permaneceu. Em 1987, volta a velha prática: uma juíza de Taboão da Serra determina o internamento de quatro menores na Casa de Custódia de Taubaté, entre eles um de doze anos. Houve reação, com uma mobilização coordenada pela Comissão da Criança e do Adolescente da OAB (Comissão Teotônio Vilela), que durante dois anos realizou visitas aos meninos e recorreu em todas as instâncias até o Supremo Tribunal Federal negar o *habeas corpus* impetrado. Os meninos foram transferidos para a FEBEM dois anos depois, em resposta a abaixo assinado que teve a participação do Prêmio Nobel da Paz Adolfo Esquivel e a um debate intitulado *A lógica da maldade - os meninos transferidos para o sistema penitenciário*, evento coordenado pela Secretaria de Cultura do Município de São Paulo em comemoração aos 200 anos da Declaração dos Direitos Humanos. No dia do debate, 25 de agosto de 1989, chegou uma carta do juiz da Vara Especial (área de infratores) de SP, Wilson Barreira, notificando a transferência dos meninos para a FEBEM-SP.

Em meados da década de 90, as unidades de abandonados localizadas no Complexo Imigrantes foram transformadas em unidades para infratores. A UE-18 destacava-se por uma proposta de atendimento técnico responsável e coexistia com unidades de internação provisória que se caracterizavam pela superlotação e pela insalubridade. No final da década de 90, surgiu uma tropa de funcionários intitulada “Ninjas”, que invadia as unidades com a justificativa de conter os meninos. As mães denunciaram sua presença várias vezes e o Ministério Público fez muitas denúncias sobre maus-tratos e desrespeito do Estado à legislação vigente e ao ECA – a FEBEM recorria e sempre ganhava em segunda instância (VICENTIM, 2002). Uma grande rebelião ocorrida na década de 1990, nessa mesma unidade, da qual a tortura nunca havia sido erradicada, expôs as entranhas da instituição, sua história e dinâmica. Os adolescentes eram brutalizados e ficavam cada vez mais cruéis. Mais uma vez, já em plena vigência do ECA, o Executivo perde a oportunidade de superar a visão vingativa dos adolescentes envolvidos em atos infracionais e que apresentavam resistência à lei.

Os adolescentes envolvidos nesse episódio foram transferidos da Unidade de Referência Terapêutica do Quadrilátero do Tatuapé, e tiveram suas condições de

encarceramento denunciadas em evento do Conselho Regional de Psicologia, para o presídio de Santo André e para o cadeia de Pinheiros, enquanto aguardavam a reforma do presídio de Parelheiros (para 400 ocupantes) e o término da construção das unidades de Franco da Rocha (para 980 ocupantes). Na época, havia o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CONDEPE), criado pela Lei Estadual nº 7576/91, com as alterações nela produzidas pela Lei Estadual nº 8032/92, cujas atribuições não estavam subordinadas a qualquer órgão governamental, mas inseridas na estrutura da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, embora apenas para fins de suporte administrativo, operacional e financeiro. O Conselho coordenou um grupo que produziu um parecer sobre a inadequação do presídio de Parelheiros para o acolhimento dos adolescentes. Os meninos permaneciam ali de calção enquanto aguardavam para serem entrevistados pelo setor técnico. No dia da transferência do cadeia de Pinheiros para Franco da Rocha, os meninos foram recebidos com um “corredor polonês” pelos funcionários. O secretário de então, Edson Ortega, e a diretora do GDT foram notificados no momento em que ocorria o fato.

Os meninos e os funcionários carregaram para as novas unidades o estilo de vida carcerário e os padrões de conduta da convivência do sistema prisional. A redução da idade penal, em São Paulo, já era uma prática. Em março de 2005, 245 meninos foram transferidos para a Casa de Custódia de Taubaté; no dia 19 de março, mais de 80 dos 700 adolescentes (com mais de 18 anos) começaram a ser transferidos em um caminhão de presos do sistema penitenciário para um presídio a 623 Km de São Paulo.

Não é possível esquecer que o governador do período a que estamos os referindo, Geraldo Alckmin, em uma das tentativas mais recentes de alteração do ECA, encaminhou à Câmara Federal um projeto de lei para que os adolescentes que completassem 18 anos na FEBEM fossem transferidos para o sistema prisional de adultos (a mesma recomendação que, recentemente, em razão de infrações, muitas delas violentas, cometidas por garotos menores de idade, voltou a ser ventilada pelo atual governador). O diretor do presídio, que à época era vinculado à Secretaria de Administração Penitenciária, afirmou na ocasião que a educação seria de responsabilidade da Secretaria de Educação; os adolescentes ficariam sob a vigilância de agentes penitenciários e seriam atendidos, segundo o secretário, pela equipe de LA (Liberdade Assistida) de Presidente Prudente. As entidades sociais e de direitos da área da infância e juventude, que apoiaram as ações do Secretário da Justiça e presidente da FEBEM-SP quanto à erradicação da tortura/demissão de funcionários, em uma atitude corajosa e de força, denunciaram que os adolescentes apanharam dos funcionários na saída do Quadrilátero do Tatuapé e dos agentes penitenciários na chegada ao presídio de Tupi Paulista. Em visita à

Unidade do Taubaté, os representantes das entidades afirmaram ser degradante o que foi visto: eram três meninos em cada cela de um presídio destinado a presos adultos, que necessitam ficar em um regime diferenciado de maior contenção, exatamente onde ficaram os presos fundadores do Primeiro Comando da Capital (PCC) – o que permite conceber o efeito na formação da identidade dos adolescentes. Até a data da visita, os adolescentes não haviam saído para tomar sol, havia meninos doentes e sem atendimento, as necessidades fisiológicas eram feitas na cela e os colchões estavam molhados pela água do banho que saía do cano na parede. O cheiro era insuportável. Um dos meninos doentes, com convulsões, estava sem medicação. Em Tupi Paulista, três entidades foram fazer visita. Inicialmente, foram proibidas de entrar pelo diretor do presídio. A negativa evidenciava que a responsabilidade sobre os adolescentes fora transferida para o sistema penitenciário. A corregedoria havia feito um contrato com o Executivo para autorizar a transferência. As condições eram precárias e o descumprimento do acordo demonstra, a nosso ver, a "ingenuidade" do Judiciário e o cinismo do Executivo.

5.1 Reordenamento institucional: de FEBEM a CASA

No dia 23 de dezembro de 2006, data da publicação da Lei nº 12.559, a FEBEM de São Paulo passou a se chamar Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Essa modificação ocorreu porque se almejava uma denominação mais ajustada aos novos objetivos da Instituição, que tem como incumbência cuidar de jovens de idade entre quatorze e dezessete anos e onze meses que cometeram algum delito ou crime previsto no código penal brasileiro. Buscava-se, com isso, desvincular-se da imagem ruim da instituição FEBEM, denominação estigmatizante, tal como o termo menor, e adequar-se aos princípios da entidade, orientados pelo ECA. A mudança de nome é tema discutido há décadas pelas instituições da área e no âmbito da sociedade em geral.

Para os fins deste trabalho, o que se questiona é se as alterações de nomenclatura, lastreadas em novas práticas de atendimento escolar oferecido aos jovens encarcerados, tiveram reflexos nas noções de “casa” dos ex-internos da instituição ou se, inversamente, apenas configuraram rearranjos operacionais e administrativos da estrutura da antiga FEBEM.

Assim, passamos a identificar e apresentar as mudanças ocorridas, nesses aspectos, ao longo do processo de transição do antigo sistema FEBEM para o novo sistema Fundação

CASA, buscando verificar se eram atendidos os compromissos assumidos com a sociedade pelo poder público de requalificar o sistema de atendimento aos jovens com objetivo de ressocializá-los. Para tanto, cabe compreender a trajetória da instituição até os dias atuais como um primeiro passo na direção de esclarecer se, para os jovens ex-internos, a instituição traz a noção de casa e se a educação formal oferecida surte efeito significativo na ressocialização dos jovens que passam por esta experiência de privação de liberdade.

No Brasil, o Código de Menores foi substituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente justamente quando foi comemorado o Ano Internacional da Criança, em 1979, com grandes promessas de melhorar a proteção ao menor carente, abandonado e infrator. Deflagrou-se, a partir daí, um forte movimento político reunindo pessoas das mais diversas áreas do conhecimento, resultando na aprovação dos arts. 227 e 228 da Constituição Federal pela Assembléia Nacional Constituinte de 1988 e, posteriormente, pelo Congresso Nacional, a aprovação da Lei nº 8.069/90 – o nosso Estatuto da Criança e do Adolescente. Este documento legal transportou as garantias do Direito Penal, propiciando como resposta à delinquência juvenil medidas predominantemente pedagógicas ao invés da severidade das penas criminais. O antigo "Direito do Menor", elaborado a partir das experiências dos chamados tribunais dos menores, tinha por função exercer o controle sobre determinados grupos de crianças e adolescentes excluídos do processo de produção capitalista.

A utilização do Direito Penal propriamente dito contra esses grupos apresentava alguns empecilhos. Em primeiro lugar, as crianças e adolescentes excluídos, embora incomodassem a sociedade, nem sempre praticavam atos que podiam ser considerados criminosos, por exemplo, perambular pelas ruas. Um caminho possível para privar tais pessoas de sua liberdade e, conseqüentemente, "desenfeiar a cidade", seria criar tipos penais que proibissem tais condutas, tirando estas crianças e adolescentes de circulação. Entretanto, simplesmente “estar” nas ruas não justifica a privação da liberdade: é necessário criminalizar e acusar de prática de delito, garantindo a devida legalização. Não sendo possível alterar-se a essência das medidas a serem aplicadas, especialmente a privação de liberdade, a solução encontrada foi mudar os nomes dados a essas medidas. Desta forma, o julgamento vira tutela e a prisão, internação.

Para operacionalizar esses novos conceitos, foram utilizadas duas novas formas jurídicas: a menoridade e a situação de vulnerabilidade. Assim, o menor em situação de vulnerabilidade passaria à égide do Juizado da Infância e Juventude, que “em seu favor” aplicar-lhe-ia as medidas para sua "proteção". O menor, assim, não é julgado, mas tutelado; não é condenado, mas, sim, protegido, e não é preso, mas internado. Não se admitia e ainda

não se admite que o menor seja estigmatizado por sentença penal, então, retira-se o juízo criminal, mas encaminha-se o adolescente a celas iguais às da pior carceragem, sem considerar dois aspectos elementares: suas condições materiais de existência e a oportunidade de acessar uma formação de qualidade desde a infância. Em virtude disso, as Nações Unidas promoveram amplas discussões sobre o tema e editaram, por meio de convenções subscritas e ratificadas por quase todos os seus integrantes, uma extensa normativa internacional.

O novo sistema se restringe aos limites do Estado Democrático de Direito, no qual as decisões judiciais fundamentam-se em estatuto para terem validade e o juiz, pelo Ministério Público, é o titular das ações necessárias à defesa dos interesses da sociedade e dos incapazes, sob o devido processo legal. Segundo o ECA, após verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade (PSC); liberdade assistida (LA); inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

A Fundação CASA, hoje em dia, atua nas medidas de internação e de semiliberdade. Em janeiro de 2010, os serviços de LA, que eram realizados em parte pela Fundação, foram totalmente municipalizados, com repasse estadual de verbas aos Centros de Defesas dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDEDICAs) e ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), fiscalizados pela Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social. A PSC já havia sido municipalizada anteriormente. A advertência consiste em um aconselhamento verbal, que será transcrito em documento e devidamente assinado pelo responsável legal do menor. Quanto à reparação de dano, se for o caso, o adolescente poderá restituir alguma coisa, ressarcir o dano causado ou qualquer outra forma de compensar o prejuízo da vítima. A prestação de serviços à comunidade (PSC) consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período que não exceda a seis meses, em entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. Já na liberdade assistida (LA), a autoridade designará uma pessoa capacitada (recomendada por entidade ou programa de atendimento) para acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Essa medida socioeducativa será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início como forma de

transição para o meio aberto, possibilitando a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. Essa medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. Na internação, o adolescente tem a privação da liberdade. Será permitida a realização de atividades externas, segundo orientação da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário. Essa medida também não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada mediante decisão fundamentada, no máximo, a cada seis meses. Porém, em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos. Após esse período, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida. A liberação será compulsória aos 21 anos.

5.2 A visão institucional das mudanças FEBEM/Fundação CASA

No final da década de 1970, o Brasil passava por significativa efervescência social e política que exigia o fim da ditadura militar, a abertura do regime e a eleição de uma assembleia constituinte. As três exigências tomaram forma com o fim da ditadura militar: eleições diretas para Presidente da República e para a Assembleia Nacional Constituinte, culminando na promulgação da Constituição da República de 1988. Em seu artigo 227 constava o que se convencionou denominar “mini ECA”, além da exigência da criação de lei especial à criança e adolescente.

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-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em 1990, nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, que denotava importante evolução da situação irregular em relação ao Código de Menores de 1979 quanto ao quesito proteção integral. Nele, estão consignados os direitos inerentes a qualquer pessoa humana, além de outros, especiais. Há um ponto de partida, uma premissa já presente, implicitamente, na Constituição de 1988 e que no ECA se tornou clara e incontroversa, qual seja, a premissa da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Assim, a legislação reconhece o papel imprescindível da educação para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, em seu

sentido mais amplo, prioritário e abrangente. No Brasil, o que hoje chamamos de medida socioeducativa já teve natureza eminentemente repressora, o que lhe conferiu, historicamente, um atendimento que não tinha o intuito de educar, apenas de vigiar e punir, utilizando tratamentos desumanos e excludentes. Hoje, possui, expressamente, conteúdo ético-pedagógico assegurado pela legalidade, o que constitui um grande avanço por tratar-se de adolescentes envolvidos em atos infracionais, vítimas da sociedade brasileira que exclui e discrimina. No cumprimento de uma medida socioeducativa, o adolescente não perde seu direito à proteção integral, cabendo à instituição executora da medida “não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação.” (ECA, artigo 94, inciso II).

As instituições, em suas unidades de internação, têm a obrigação legal de oferecer aos seus adolescentes escolarização e educação profissional, bem como atividades culturais, esportivas e de lazer, cumprindo as determinações contidas nos incisos X e XI do artigo 94 do ECA. Além das modalidades educacionais que devem ser desenvolvidas, a lei e as publicações oficiais indicam os objetivos que elas devem cumprir. O SINASE considera que nas medidas socioeducativas estão implícitos os aspectos sancionatório e o ético-pedagógico, com prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente punitivos. Ainda de acordo com o SINASE, as ações pedagógicas devem ter por objetivo a formação para a cidadania. A mudança de paradigma no atendimento prestado, do assistencialismo e repressão à garantia de direitos, está presente no ECA e no SINASE, e está expressamente assumida na política de atendimento da Fundação CASA, como se pode verificar nos dizeres contidos em sua missão: “Executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história.” (CASA, 2013).

O art. 94 do ECA, em seus incisos X e XI, impõe que as unidades de internação têm a obrigação de propiciar escolarização, educação profissional, atividades culturais, esportivas e de lazer. E no parágrafo único do artigo 123, estende as atividades de natureza pedagógica também à internação provisória. Já para a semiliberdade, os momentos de liberdade devem ser destinados à vivência social. Com isso, todas as ações da área pedagógica deverão ser necessariamente desenvolvidas na e pela comunidade. Em seu capítulo *Parâmetros da Gestão Pedagógica*, o SINASE determina que as ações socioeducativas devem estar voltadas à formação do adolescente como cidadão autônomo e solidário que se relacione bem consigo e com o mundo, e aponta que a medida socioeducativa possui dimensão jurídico-sancionatória e ético-pedagógica. A Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9394/96, em seus artigos 34

e 87, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições parceiras que desenvolvem experiências extra-escolares (LDB, art. 3, item 10).

Pois bem, ancorada nessas legislações, a Fundação CASA tem buscado garantir aos adolescentes o direito à educação, sem restringi-lo ao acesso à escola formal, mas ampliando-o por meio de cursos de qualificação profissional básica e atividades artístico-culturais, de esporte e lazer, de forma a possibilitar o desenvolvimento integral que assegure a aprendizagem em todas as dimensões da vida. Da lei que afirma direitos à sua materialização na prática, cabe considerar que não se trata de tarefa fácil, ainda mais em se tratando de adolescentes oprimidos pela privação de liberdade, pois, conforme diz Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a educação pressupõe liberdade. Tal afirmação nos instiga a buscar respostas à questão: É possível educar para a cidadania as pessoas em situação de opressão causada pela privação de liberdade? Haja vista que “[...] os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria.” (FREIRE, 1987, p.17). A hipocrisia e a falsa caridade oferecida aos jovens pelos que mandam na ordem social vigente nunca alcança a mão estendida do “demitido da vida”, espoliado e inseguro, massacrado e vencido pela falta de oportunidades.

Na medida de internação provisória, se há, por um lado, a quebra de um direito fundamental do ser humano que é a liberdade, por outro, é nela que se busca romper alguns paradigmas postos para a educação de um modo geral. Pode-se citar, como exemplo, a articulação da educação formal com a educação não-formal. E, no limite da contradição, buscar oportunizar aos adolescentes a vivência de uma escola de tempo integral na qual conteúdos e metodologias formais e não-formais da educação se entrelacem no processo educativo, mostrando que o aprendizado ocorre por diferentes vias e que todas elas são espaços de intensa interação humana em que o conhecimento, seja ele direto e objetivo ou indireto e subjetivo, é construído na dimensão da razão e da emoção. É nessa multiplicidade de saberes que a Fundação deveria organizar o trabalho pedagógico de modo a contemplar os vários conhecimentos presentes na área escolar e não somente trabalhar os conteúdos das disciplinas contempladas em seu currículo oficial.

No tocante à educação formal, a escolarização dos adolescentes é desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação. Tal parceria, fundamental do ponto de vista do direito, efetiva-se por meio de resoluções que amparam legalmente o atendimento escolar no âmbito

institucional e também contribui para reafirmar o princípio da incompletude institucional. No entanto, a Secretaria impõe alguns entraves quando se dispõe a criar um currículo escolar que responda às especificidades de um percurso formativo integral e integrado para os adolescentes privados de liberdade. As propostas estabelecidas buscam considerar a especificidade da demanda no tocante às condições heterogêneas de idade, aprendizagem, escolaridade, histórico de vida, rotatividade, instabilidade emocional e afastamento do convívio familiar. As classes escolares instaladas nas unidades da Fundação pertencem, administrativamente, às escolas da Rede Estadual de Ensino, que por meio das unidades denominadas vinculadoras tem a responsabilidade de emitir a documentação escolar. Também os professores têm sua vida funcional vinculada a uma escola da Rede e são contratados por um processo seletivo em que se procura identificar aqueles que apresentam perfil condizente com as especificidades do trabalho docente no contexto de privação de liberdade. A necessidade da seleção de profissionais que se adaptem a esse sistema de trabalho, aliada à abertura e fechamento de salas a qualquer época do ano, impossibilita a atribuição de aulas aos professores efetivos (concursados).

Na forma das leis, a escolarização que atende aos adolescentes em internação provisória se organiza no âmbito do Projeto Educação e Cidadania, legitimado pela Resolução/SEE 109/2003. Consiste numa proposta de escolarização “disseriada” especialmente elaborada para essa modalidade de atendimento. Possui organização curricular diferenciada que pretende atender ao caráter transitório de permanência do aluno na Unidade; apresenta metodologia reflexiva e proposta de trabalho com finitude diária, orientada a auxiliar o aluno na construção de seu projeto de vida. Portanto, o foco do trabalho está no propiciar a reflexão dos adolescentes sobre assuntos que lhes dizem respeito no mundo contemporâneo. Os conteúdos multisseriados possibilitam o agrupamento dos alunos independentemente do seu nível de escolaridade e do seu domínio da escrita. Os conteúdos do currículo tradicional são abordados por intermédio de temas transversais, em módulos e oficinas independentes, e têm como eixos norteadores: Cidadania, Ética e Identidade. Os conteúdos são: Educação – ponte para o mundo; Justiça e Cidadania; Família e Relações Sociais; Saúde – uma questão de cidadania e o Trabalho em Nossas Vidas.

Além dos conteúdos citados, o projeto prevê oficinas com propostas de atividades culturais que têm a finalidade de complementação dos módulos temáticos, quais sejam: artes visuais e cênicas; conto; jogos da vida; correspondência; educação ambiental: problemas globais, ações locais; hora de se mexer; jornal, música e movimento; poesia; ponto de encontro e letramento e alfabetização. Para os adolescentes que cumprem medida

socioeducativa de internação são adotadas as propostas curriculares dos cursos de Ensino Fundamental e Médio regulares da Rede de Ensino Estadual, com adequações demandadas pelas especificidades da medida, situação que torna os estudos precários por sua volatilidade no que se refere ao tempo de estudo.

O acesso dos adolescentes ao Ensino Fundamental e Médio é direito assegurado legalmente. Historicamente, observa-se que a escola não tem colaborado para sua inclusão e, conseqüentemente, torna-se pouco representativa para eles, que via de regra apresentam defasagem idade /série, não consolidação do processo de alfabetização e dificuldades na aprendizagem. Por isso, os educadores precisam organizar suas ações dentro da precariedade das condições de tempo, considerando que a trajetória escolar da maioria desses adolescentes é marcada, antes de sua internação, por fracassos, contínuas repetências e evasões e, agora, pela brevidade de sua estada na instituição CASA. Partindo do princípio da ideia de educação em período integral, as leis que regulam a educação na instituição buscam organizar os tempos e os espaços das unidades de atendimento de modo a garantir que, no contra-turno da educação escolar, o adolescente privado de liberdade tenha acesso a um conjunto de experiências/vivências no campo da qualificação profissional, da arte e do esporte, além, é claro, de todas as ações desenvolvidas pelas áreas psicossocial e de saúde. A chamada educação não-formal é desenvolvida pela própria Fundação e também por organizações não-governamentais, mas com duvidosa eficiência.

No que diz respeito à Educação Profissional, a realidade, o aluno, o tempo, o espaço físico e os equipamentos direcionam-se à construção de um programa que problematiza os termos profissionalizar e profissionalizante, entendendo que só se profissionaliza num conjunto de condições em que a pessoa possa perceber completude na sua formação e que estabeleça a relação com o exercício de uma profissão, mesmo que, ao vivenciá-la, descubra não ser o que realmente gostaria de profissionalmente ser ou exercer. Para este quesito, que tem como critério profissionalizar para o exercício de uma função, é necessário maior investimento no tempo de formação; o cumprimento das etapas de escolarização (término do Ensino Médio); equipamentos variados em espaços adequados para tal; idade do aluno; regulamentação do MEC etc. Como é sabido, a Educação Profissional consistente se dá em vários níveis – técnico, tecnológico, universitário e de qualificação profissional básica. O nível básico concretiza-se, fundamentalmente, por meio de cursos de menor carga-horária e de adaptação às dificuldades decorrentes das ausências de recursos e da pouca escolarização da população que será atendida. A qualificação pode ser considerada a matriz e a célula de toda a Educação Profissional. Com ela e a partir dela irá constituir-se um amplo universo de

possibilidades de atendimento à população em matéria de educação para o trabalho e/ou iniciação para o mundo do trabalho. É nesse nível que o Estado e a sociedade devem mobilizar esforços e recursos para ampliação, democratização e progressiva universalização das oportunidades de Educação Profissional. No entanto, a qualificação profissional básica, de fato, é a estratégia viável, porém não a melhor, no caso do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, para o desenvolvimento econômico, humano e social deste.

O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) teria como referência comum o princípio de que a qualificação profissional básica deve ser vista como direito de cidadania e que seu processo de execução deve considerar bases contínuas, permanentes e articuladas aos níveis que compõem a Educação Básica.

Nesse sentido, como oferecer aos jovens, em medidas socioeducativas que têm a característica da brevidade da pena, o que se oferece de forma organizada em uma escola regular de ensino técnico? É necessário constituir uma rede de formação de cursos em todas as unidades de internação do Estado de São Paulo, pensada, planejada e que atenda a esta demanda em específico, para que os jovens ampliem seu leque de conhecimentos, reflitam sobre a importância da escolarização e vislumbrem possibilidades de construção de carreiras com vistas a conviver em sociedade, levando-os a serem respeitados como cidadãos trabalhadores e conhecedores de seus direitos e deveres, maduros e conscientes.

Concomitantemente à formação educativa e profissional na Fundação CASA, é de fundamental importância contemplar atividades nos campos da arte, da cultura e do esporte. Os internos, em quase sua totalidade, são oriundos das camadas populares mais pobres e estão cada vez mais sujeitos a um processo de exclusão social. Por isso, propor um trabalho com arte e cultura pressupõe que a cultura deve ser compreendida nesse contexto de exclusão, no qual o acesso dos cidadãos às práticas artístico-culturais não é igualitário e muitas vezes um privilégio apenas das camadas sociais mais abastadas da sociedade. Além da restrição ao acesso, e também em razão dela, os jovens em privação de liberdade são praticantes de atividades artístico-culturais que, por pertencerem a um segmento de oprimidos, não alcançam prestígio social. Essa lógica favorece a formação de indivíduos menos sensíveis, competitivos, individualistas e descomprometidos com as mudanças no meio social em que vivem. Istvan Mészáros (2006, p. 60) bem elucida:

O empobrecimento (estético) significa ao mesmo tempo o estreitamento da gama de objetos humanos de gozo e a perda da riqueza e intensidade particulares da limitada gama de objetos que é conservada. [...] Quanto mais limitada a gama, mais pobre será a intensidade da satisfação, o que por sua vez resulta num novo estreitamento da gama. Assim, a falta de consumo estético adequado é um sintoma do

empobrecimento humano em geral, que se manifesta na extrema pobreza da satisfação, confinada à limitada gama, unilateralmente apropriada, de objetos de gozo.

Garantir o acesso às atividades artístico-culturais, assegurando sua fruição, e favorecer e dignificar a produção cultural dos oprimidos constituem elementos fundamentais para o processo de democratização e para a consecução dos direitos dos adolescentes. Uma boa prática nesse sentido seria o que nos sugere Paulo Freire no Círculo de Cultura, estratégia de ação e reflexão para o desenvolvimento consciente da organização e mobilização social. Idealizado por Paulo Freire, é constituído por um grupo de pessoas com algum interesse comum, que se reúnem periodicamente para refletir sobre seus problemas e situações de vida, construindo uma percepção mais profunda da realidade e elaborando coletivamente estratégias concretas de intervenção. Nas palavras do patrono da educação brasileira: “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” (FREIRE, 1980). Nesse sentido, a atuação dentro das unidades de internação, internação provisória e encaminhamentos na comunidade para unidades de semiliberdade se propõem a ser instrumentos de elevação da auto-estima e de desenvolvimento da criatividade, de integração, de respeito às diferenças, de solidariedade, ludicidade e inclusão, enfim, da formação humana nas suas várias dimensões.

O adolescente precisa ter acesso aos mais variados materiais, instrumentos e procedimentos artísticos que lhe permitam construir uma relação de autoconfiança com a dimensão estética que as artes propiciam e de sua relação intrínseca com o conhecimento, respeitando sua própria produção e a dos colegas, aprendendo a receber e elaborar críticas. O trabalho está voltado para que o adolescente compreenda a arte como fato histórico contextualizado nas variadas culturas, respeite e conheça a diversidade cultural existente no Brasil e no mundo, levando-o a refletir sobre as relações existentes entre arte e leitura da realidade. Entende-se que, agindo dessa forma, pode-se despertar cada vez mais o interesse desses jovens, atraindo-os para as várias modalidades de atividade oferecidas, possibilitando-lhes a ampliação dos horizontes e as possibilidades de construção de novos projetos de vida, uma vez que a diversidade é um componente essencial da concepção de cultura. No entanto, não se pode esquecer que, em se tratando de medidas socioeducativas, existe a dimensão jurídico-sancionatória e persistem muitos desafios, entre os quais a contradição entre a concepção apregoada pelo ECA e as práticas dos profissionais do Poder Judiciário, pois a análise de alguns dados estatísticos revela estarem aí localizadas as maiores violações dos

direitos por pressão da própria sociedade, que vê o adolescente como réu, e não como vítima.

A maioria dos adolescentes atendidos pela Fundação CASA situam-se entre 16 e 18 anos, possuem escolaridade aquém de sua idade cronológica e estão envolvidos direta ou indiretamente com drogas. Convém ainda destacar que são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e de baixa ou nenhuma escolaridade. Isso não significa dizer que os mais abastados econômica e socialmente não se encontrem em conflito social; entretanto, fazer parte das estatísticas da Fundação CASA é privilégio daqueles que já experimentam estruturalmente, desde o nascimento, a exclusão social. As condições inumanas em que milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos estão imersos deveriam ser muito mais preocupantes do que as suas indisciplinas e violências. Que esperar de crianças famintas atoladas na sobrevivência mais imediata? Quando os seres humanos são acuados nos limites da sobrevivência, sem horizontes, é difícil controlar suas condutas. Talvez resulte estranha, mas diz a dura frase de Nietzsche: “[...] os insetos não picam por maldade, mas porque querem viver.” (apud ARROYO, 2004, p.16).

Outra razão causadora de várias incompreensões do ECA e, de certa forma, uma resistência ao seu cumprimento encontra-se no fato de que culpa-se os adolescentes pela violência, porém não se questiona a estrutura social na qual estão inseridos, ou seja, não se busca compreender o fenômeno social para além de sua aparência. Enfim, conclui-se que a sociedade tem responsabilidade estrutural na produção do adolescente em conflito com a lei, pela forma como o exclui social, cultural e economicamente. Não se pode fazer vista grossa para o fato de que o Poder Judiciário não tem correspondido às exigências do ECA, pois a atual concepção da prática jurídico-penal mais penaliza do que educa. Entende-se que romper com tal prática implica trazer para a sociedade, por meio de suas instituições (família, escola etc.) e, principalmente, dos próprios adolescentes e da juventude em geral, as discussões sobre essa temática.

5.3 Educação formal na CASA: a visão da instituição

Em nosso país, a partir da década de 1990, o neoliberalismo passou a exercer influência direta em todo sistema educacional e nos cuidados com as crianças e os adolescentes (GENTILI, 1995). Desta forma, nosso sistema educacional, a partir da promulgação da nova LDB, vem sendo regido por princípios econômicos e, portanto, pelas

regras do mercado (FRIGOTTO, 1995). Segundo esta ótica, os alunos e seus respectivos pais são vistos como consumidores e o ensino como mercadoria a ser oferecida pela escola/empresa. Junto com a mercantilização da educação pública, as políticas de terceirização e privatização são outra forte tendência da estratégia utilizada. Propõem uma mudança no papel do Estado em relação à Educação, o que transforma de modo radical a dinâmica de funcionamento das escolas públicas: o Estado passa a ter apenas o poder de controle; acentua sua ação de regulador e controlador, impondo um currículo nacional comum e avaliações padronizadas dos resultados da aprendizagem dos alunos e do rendimento das escolas, desempenhando um papel limitado e reduzido nas funções de financiador das condições estruturais e econômicas do ensino (FRIGOTTO, 1995). O que importa neste modelo é a liberdade de mercado, no qual a pessoa que melhor apresentar desempenho tem chances de progredir e sair-se bem na escola e no trabalho, por meio de seu esforço individual. Também será mais recompensada a escola que atingir metas e resultados. Nessa situação, os princípios de democratização do acesso e da permanência e a promoção de condições de igualdade são desconsiderados (GENTILI, 1998). Esse processo amplo de reforma do Estado surge no contexto da globalização, cuja finalidade é instaurar o mercado mundial (FRIGOTTO, 1995). Várias agências internacionais participam do financiamento, entre elas: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Banco Interamericano - BID, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e o Banco Mundial. Além destas, agências filiais latino-americanas tais como: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL e Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe – OREALC, vinculada à UNESCO. O Banco Mundial é a agência que controla todas as demais, já que, por meio do Fundo Monetário Internacional - FMI, exerce influência na política macroeconômica e patrocina os empréstimos aos países de baixa renda pela Agência Internacional de Desenvolvimento – IDA (CORAGGIO, 1996).

Para entender o neoliberalismo e sua influência na educação, deve-se aceitar que é a mesma lógica reguladora do mercado mundial, a “teoria do capital humano”, que justifica a Economia da Educação (GENTILI, 1998). Esta teoria surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, na década de 1960, ligada à ideologia desenvolvimentista do pós-Segunda Guerra Mundial, na qual a economia de mercado é o pilar central do desenvolvimento. O esforço, então, tem sido no sentido de investir e “cuidar” (dominar) dos países subdesenvolvidos (FRIGOTTO, 1995). Isto também é denunciado por Gentili (1998, p. 29), ao afirmar que o BID, o Banco Mundial e o FMI,

[...] não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão sendo levados a cabo em nossos países. Tais instituições são, além disso, uma poderosa e pouco disseminada ferramenta de pressão a serviço da política exterior norte-americana, que tende a garantir e perpetuar a hegemonia político-militar dos Estados Unidos [...].

Na “teoria do capital humano” o propósito era preparar o indivíduo para o trabalho na sociedade industrial; já na atual “sociedade do conhecimento”, o propósito é preparar o indivíduo para competir no mercado por uma vaga de trabalho, numa sociedade em tempos de baixa oferta de emprego. Da categoria “capital humano” advêm conceitos operativos como: custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade e determinantes da educabilidade. Da categoria “sociedade do conhecimento” advêm conceitos mais qualitativos: formação para a competitividade, qualidade total, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente (FRIGOTTO, 1995). Na “sociedade do conhecimento”, a educação vem deixando de ser parte do campo social e político para ser elemento de mercado. O campo de ação das já citadas agências internacionais se expande na medida em que se desenvolvem ações diretamente voltadas para o comando das reformas educacionais dos países em desenvolvimento.

Em 1990, o Brasil fez-se presente num evento de grande envergadura, a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Dessa Conferência, assim como da *Declaração de Nova Dehli* – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo –, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2000, p.14). A partir desse evento, estavam lançadas as bases e iniciados os passos determinantes para o novo panorama da educação. Nesse rastro, novas medidas decisivas foram adotadas pelo Brasil a fim de definir, operacionalmente, sua forma oficial de conceber e efetivar a educação. Pautado nos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, o Ministério de Educação elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos, para o período compreendido entre 1993 a 2003. Também inserida no contexto histórico neoliberal de políticas de privatização e de mercantilização da educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira começou a ser construída desde o início da década de 1990. Sua promulgação ocorreu em dezembro de 1996

e recebeu a denominação de Lei 9.394 /96. Na mesma década, surgem também alguns direitos reservados a crianças e adolescentes.

Hoje, todos os adolescentes da Fundação CASA vão à escola, com acesso a quaisquer níveis do ensino formal. Há um programa educacional para todas as modalidades de internação, conforme determinam o ECA e as resoluções da Secretaria de Estado da Educação. Para que haja garantia da escolarização, a Fundação CASA firmou parceria com esta Secretaria, que se responsabiliza por determinar as escolas vinculadoras de acordo com a localização dos centros socioeducativos e das escolas estaduais. Estas matriculam os jovens que cumprem medida socioeducativa de internação, disponibilizando professores não efetivos para as aulas nos centros da Fundação. Ao chegar a ela, o adolescente passa por uma avaliação diagnóstica com o objetivo de verificar e identificar a real condição do aluno. Os jovens que estão em Internação Provisória (com permanência de até 45 dias) integram o Projeto Educação e Cidadania (PEC), proposta de escolarização disseriada baseada numa Pedagogia de Projetos, criada e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. A maioria dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação apresenta defasagem escolar em relação à idade. Por isso, eles são inseridos no Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar - PRTE, que busca o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da contextualização do ensino, em que o aluno é incentivado a analisar, comparar, confrontar e sintetizar o conhecimento. As salas de aula nos centros são divididas por níveis. O nível 1 vai da 1ª a 4ª série, ou 5º ano; o nível 2, da 5ª a 8ª série, ou 9º ano; e o nível 3, da 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Para se ter uma ideia da abrangência do projeto, 111 jovens participaram do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em 2011.

A ação pedagógica desenvolvida na Fundação CASA não se restringe ao ensino formal. Há toda uma gama de atividades coordenada por quatro gerências - Escolar, Educação Profissional, Arte e Cultura, Esportes - subordinadas à Superintendência Pedagógica, por sua vez vinculada à Diretoria Técnica da CASA. Para completar a formação dos jovens, são ministradas oficinas de educação profissional, arte, cultura e esportes. Cada uma dessas áreas é vinculada a uma gerência específica, de modo que todos os centros da Fundação CASA falem a mesma língua no setor pedagógico, respeitadas as diferenças regionais. No caso da iniciação profissional, os cursos oferecidos seguem a vocação econômica das regiões onde os jovens moram e são atendidos, e se dividem em oito áreas: Administração; Alimentação; Artesanato; Construção e Reparos; Telemática/Informática; Serviços (jardinagem, corte e

costura, mecânica de moto, entre outros); Serviços Pessoais – beleza, estética e saúde; e Turismo e Hotelaria (CASA, 2013).

5.4 O plano político e pedagógico da CASA

Como afirmam os documentos oficiais, todos os centros socioeducativos da Fundação CASA pautam o atendimento por meio de um Plano Político-Pedagógico, também reconhecido pela sigla PPP. Anualmente, cada um dos centros socioeducativos da instituição – sejam eles de atendimento inicial, internação ou de semiliberdade – fazem a revisão do PPP, com a participação de todos os funcionários. É este documento que vai determinar, a partir de um diagnóstico da realidade do centro socioeducativo, qual será o Modelo de Atenção e o Referencial Teórico de Trabalho. Ele também é o ponto de partida de todo o planejamento estratégico da Fundação CASA. Isso porque, depois de discutido no centro, o PPP vai servir de base para que cada uma das divisões regionais da Fundação CASA façam planejamento estratégico. E, de maneira ascendente, todas as regionais, a partir dos seus PPPs, participam do planejamento da Fundação como um todo.

Abaixo, elencamos o roteiro que a Fundação CASA afirma ser seguido por cada centro socioeducativo da Fundação CASA na construção de seu Plano Político Pedagógico. Os centros de atendimentos da Fundação devem, anualmente, elaborar seu PPP, que comporá o corpo do planejamento da Divisão Regional de Educação. Afirmam os documentos oficiais que o Plano deve ser discutido por toda a equipe do centro, sob a coordenação do Diretor e orientação da Encarregada Técnica da Divisão Regional/Assistente de Direção. Incorpora o Diagnóstico de Realidade, o Modelo de Atenção e seu Referencial Teórico (CASA, 2013).

O diagnóstico de realidade deve considerar:

1 - Objetivo do Centro, dentro da missão da Fundação.

2 - Perfil de Atendimento do Centro:

Capacidade instalada em Portaria;

Capacidade física;

Caracterização no cumprimento da medida (Primeira Internação, Duas Internações, Múltiplas Internações);

Faixa etária;

Caracterização do centro (descrição física e modelo arquitetônico);

Caracterização do município sede do centro;

Caracterização do corpo funcional contemplando:

a. Funcionário, cargo, função, formação;

b. Afastados;

c. Readaptados.

3 – Perfil dos Adolescentes Atendidos:

Perfil dos adolescentes e de suas famílias;

Caracterização da região de moradia do adolescente;

Oferta profissional, na região de moradia do adolescente;

Levantamento da rede sócio-assistencial para atendimento das famílias e a-adolescentes;

II - Modelo de Atenção e Referencial Teórico

O Modelo de Atenção deve ser colocado de forma a dar respostas aos achados do diagnóstico de realidade do Centro. A oferta de serviços na área de saúde, pedagógica, de segurança e disciplina deve contemplar a caracterização do Centro e seu objetivo, tendo como foco o atendimento do adolescente e família. Neste sentido, os recursos humanos e materiais com os quais o Centro pode contar, tornam-se meios e estratégias para a realização do atendimento socioeducativo. No Plano Político-pedagógico (CASA, 2013), a definição e a adoção de um modelo de atenção é base para o estabelecimento de ações que deem respostas às necessidades detectadas no diagnóstico de realidade do Centro. O Centro não é um ente estático e imutável, muito ao contrário: é dinâmico, performático e, muitas vezes, inadequado ao modelo de atenção despersonalizado. O Centro é dinâmico porque seu objeto de atenção também é dinâmico e mutável, os adolescentes são passíveis de performances muitas vezes não conhecidas e não percebidas, o que torna a atenção alvo de revisita constante.

5.5 Os ex-internos da Fundação CASA e suas matrizes de formação social

[...] um novo modelo de estruturação societária [...] inaugura uma forma singular de organização socioeconômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado que alenta e comove. (RIBEIRO, 1997, p.448).

As grandes cidades são o retrato do crescimento desordenado do país no século XX. Entre 1920 e 1960, a população urbana no país cresceu dez vezes e, segundo o Censo de 2010, 84% dos brasileiros moram em cidades, dos quais quase 6% vive na cidade de São Paulo, a maior metrópole do país. Tal crescimento é muito bem descrito por Darcy Ribeiro (1997, p.198) quando afirma que: “A população urbana salta de 12,8 milhões, em 1940, para 80,5 milhões, em 1980. Agora é de 190 milhões. A população rural perde substância porque passa, no mesmo período, de 28,3 milhões para 38,6 e é, agora, 35,8 milhões. Reduzindo-se, em números relativos, de 68,7% para 32,4% e para 24,4% do total.”

Como se pode confirmar pelas palavras de Ribeiro, a desproporção entre população urbana e rural vem aumentando vertiginosamente, já que seu levantamento data de 1997, quando a população rural ainda representava 24,4% da população, contra 16% em 2010. Apesar de as maiores transformações de tal êxodo serem sentidas nos centros urbanos, elas são reflexo direto do que ocorreu no campo: “No Brasil, vários processos já referidos, sobretudo o monopólio da terra e a monocultura, promovem a expulsão da população do campo. No nosso caso, as dimensões são espantosas, dada a magnitude da população e a quantidade imensa de gente que se vê compelida a transladar-se.” (RIBEIRO, 1997, p.198). No que revela a história brasileira, as mudanças de regime pouco afetaram a ordem social: desde a formação do Brasil, no começo do século XVI, até a República de meados do século XX o poder sempre foi baseado no monopólio da terra. A partir do processo de industrialização brasileira da segunda metade do século XX, espoliada do trabalho rural, a população do campo protagonizou um dos mais violentos êxodos rurais, fato grave porque nenhuma cidade brasileira estava em condições de receber contingente tão volumoso. Sua consequência foi a miserabilização da população urbana e uma pressão enorme na procura por empregos. Embora São Paulo represente um grande percentual nessa questão, existem variações regionais e o fenômeno se repete em todo o país.

O inchaço das cidades, provocou uma grande saída do campo sem causar prejuízo para os proprietários das agro-indústrias, que, com o processo de mecanização,

passou a produzir mais e melhor. Se nosso problema fosse produzir só gêneros de exportação, isso seria admissível. Como a questão que a história nos põe é organizar toda a economia para que todos trabalhem e comam, essa astronômica mudança da população para o urbano, da ordem de 80%, gera enormes problemas. (op.cit., p.198-9)

Dessa forma, na atualidade, o principal problema brasileiro é atender essa imensa massa urbana que, não podendo ser exportada, como fez a Europa, deve ser aqui reassentada. Gradativa, mas vagarosamente, está se alcançando a consciência de que não é mais possível deixar a população morrendo de fome e se trucidando na violência, nem a infância entregue ao vício, à delinquência e à prostituição. A população urbana, largada a seu destino, encontra soluções para seus maiores problemas. Soluções esdrúxulas é verdade, mas as únicas que estão ao seu alcance: aprende a edificar favelas nas periferias mais íngremes e fora de todos os regulamentos urbanísticos, mas que lhe permitem viver junto aos seus locais de trabalho e conviver como comunidades humanas regulares, estruturando uma vida social intensa, mesmo que marginalizadas pelas políticas públicas e pelo tradicional preconceito social vigente contra pobres.

Em São Paulo, onde faltam moradias, as favelas se assentam no chão liso de áreas de propriedade contestada e organizam-se socialmente como favelas. Resistem quanto podem a tentativas governamentais de desalojá-las e exterminá-las. Nem mesmo os programas atuais de construção de moradias, que prometem 1 milhão de casas, conseguirá erradicar as favelas ou as moradias subnormais. Outra expressão da criatividade dos favelados é aproveitar a crise das drogas como fontes locais de emprego. Essa "solução", ainda que tão extravagante e ilegal se coloca como a única possibilidade de ganhar dinheiro para manter sua existência e é a base que se estrutura o crime organizado, oferecendo uma massa de empregos na própria favela, ou para os desocupados, bem como esta ligado a uma escala de heroicidade dos que são arregimentados e um padrão de carreira altamente desejável para a criançada. Antigamente, tratava-se apenas do jogo do bicho, que empregava ex-presidiários e marginais, lhes dando condições de existência legal. Hoje em dia é o crime organizado como grande negócio que cumpre o encargo de viciar e satisfazer o vício de milhões de drogados. (RIBEIRO, 1997, p.204-5)

A periferia de São Paulo é um retrato fiel da realidade descrita por Darcy Ribeiro. Ocupa cerca de dois terços do território da capital paulista e possui dois terços de sua população, em boa parte vivendo amontoadas em moradias precárias, favelas, conjuntos habitacionais, enfim, moradias subnormais, insalubres e indignas. Segundo o Censo de 2010, a cidade de São Paulo tem uma população de 11.244.369 habitantes, contingente que se distribui em 96 distritos, dos quais sessenta ficam na periferia e somam aproximadamente 7,8 milhões de habitantes, ou seja, em torno de 70% da população (SÃO PAULO, 2013). Nela vivem descendentes de europeus, árabes e orientais, ocupando o centro dessa periferia. Entretanto, nos arrabaldes, na periferia da periferia, predominam os nordestinos com traços

indígenas ou negros, e brancos miseráveis, ou, como dizia Darcy Ribeiro (1997, p.68), “gente que forma uma ninguendade.” A periferia paulistana tem a cara do Brasil: uma gente esquecida, miserável, de pobreza econômica e cultural absolutas. Em contrapartida, a população dos bairros centrais da capital paulista como Bom Retiro, Brás, Barra Funda, Cambuci, Lapa, Liberdade, Pari, Bela Vista, Vila Mariana e o “centrão”, como é conhecido o trecho que engloba os distritos Sé e República, além dos bairros em seu entorno, somam os 30% restantes, mas acumulam a imensa maioria das riquezas do município.

Na certeza de que existem muitas semelhanças no que concerne às características dos grupos sociais que habitam as periferias, volta-se o foco deste trabalho para a periferia da Zona Oeste da capital, mais precisamente para o distrito de Raposo Tavares, pertencente à jurisdição da subprefeitura do Butantã. Nessa região localiza-se o Jardim Boa Vista, local onde foram feitas as observações e o levantamento de dados aqui analisados. Essa localidade não difere das demais aqui referenciadas, apresentando como características básicas um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), qualidade de vida abaixo do recomendado para a dignidade humana, falta de equipamentos sociais e de espaços de lazer e cultura. O atendimento médico segue os padrões mínimos, a rede educacional atende à demanda existente com precariedade e o acesso a bens e serviços como bancos, farmácias, comércios e serviços públicos – delegacias de polícia, hospitais e faculdades estatais, por exemplo – é dificultado pelas distâncias (OLHAR SÃO PAULO, 2013).

Foi nesse ambiente que foram encontrados os jovens ex-internos da Fundação Casa e em que as entrevistas foram feitas. O que estes jovens têm em comum com a maioria de outros jovens da periferia da capital paulista é a herança de despossuídos. São filhos de uma mesma História, gestada na falta de qualidade material de vida e exposição precoce à violência, à luta pela sobrevivência e à opressão de toda ordem. Em sua maioria, esses jovens, herdeiros do nada e nele imersos, são influenciados pelo fetiche do consumo intensamente propagandeado pela mídia capitalista e pelos devaneios do ganho fácil de dinheiro. De certa forma, isso responde por parte das causas de sua iniciação no mundo das contravenções, dos delitos e, muitas vezes, do crime. A fração de classe referida não se enquadra em apenas um perfil da matriz de formação proposta por Darcy Ribeiro - tupi, cabocla, sulina, caipira ou sertaneja, nem mesmo lusitana ou qualquer outra origem europeia -, mas representa a mistura de todas elas, pois todas aparecem no espaço estudado.

Fica claro, nas respostas dos entrevistados e na vivência do autor deste trabalho como morador deste ambiente por mais de uma década, que todas as matrizes propostas por Darcy podem ser percebidas nos moradores da região estudada, pois a grande maioria dos jovens –

mesmo aqueles que não são ex-internos –, quando questionados sobre sua genealogia, não conseguem identificar além de mãe e pai, muitos somente a mãe. Isso significa que as raízes étnicas presentes nos aspectos físicos e, em larga medida, nos hábitos culturais, perdem-se como elemento de reconhecimento identitário. Se o cidadão não consegue identificar suas raízes culturais a partir da família, poderá fazer a ligação entre casa, lugar de moradia e família? Sem referência de passado, os jovens ex-internos não possuem a sensação de pertencimento a uma raiz cultural, familiar ou societária. Observamos que a parte mais pobre da periferia tem como característica a pele escura, denotando a herança genética do negro africano, do índio e do branco. Entretanto, percebemos, em nosso convívio na comunidade, que o predominante são os que descendem de cidadãos de vários estados nortistas e nordestinos, apesar de não se poder afirmar se seriam de matriz sertaneja ou cabocla. É importante considerar que, em sua esmagadora maioria, são vítimas da expulsão da terra, foram empurrados para o grande centro urbano em busca de trabalho e de melhor qualidade de vida, atraídos pelo próprio processo de modernização da indústria. A sua chegada é marcada por forte inadequação ao mundo do trabalho urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi refletir sobre a noção de casa dos jovens em privação de liberdade em sua ligação com as noções de família e escola, especificamente em dois momentos: a do jovem em situação de medida socioeducativa quando interno na Fundação CASA; na escola regular quando em liberdade assistida. Nos limites de uma dissertação de mestrado em educação, pudemos atingir um certo nível analítico das relações pedagógicas desses jovens em distintos espaços: o escolar socioeducativo, o da escola regular e o da família.

A pesquisa aqui realizada configurou-se no estudo de casos específicos de sujeitos definidos, no uso da observação sistemática nos ambientes de internação socioeducativa, na escola regular e no ambiente social em que viviam os jovens egressos do regime de restrição de liberdade. Esta iniciativa acadêmica desenvolveu-se com a atuação deste pesquisador ora como diretor da escola vinculadora, ora como morador da comunidade onde as observações foram feitas. Salientamos que duas dessas instâncias, a casa e a escola regular, ocupam um papel central na formação ética, identitária e cognitiva dos jovens; já a última instância, o jovem em situação de privação de liberdade, é repressiva e opressora, mesmo oferecendo educação regular.

As noções presentes em cada uma das seguintes instâncias: casa, família e escola regular, permitiram verificar de que modo elas condicionam a realidade desses jovens, configurando indícios para a compreensão que ele tem da realidade vivida e do valor que atribui a cada uma delas. Como em todo estudo científico, caso se queira transformar uma realidade, é preciso conhecê-la, saber o que ela é, quais suas bases fundantes e como se desenvolvem; considerar como se apresentam na realidade, principalmente as condições históricas que possibilitam sua existência.

As citações seguintes explicitam a noção de casa e família dos jovens entrevistados. Elas evidenciam o fato de que essas crianças, adolescentes e jovens são, em maior ou menor grau, assim como suas famílias, constrangidos tanto pelos condicionamentos econômicos do modo de produção capitalista quanto por suas vivências socioculturais, configurando o que Bourdieu denominou *habitus*. Eles têm onde morar, a maioria em barracos ou em moradias subnormais, com exceção de apenas um dos jovens, que tem boas condições materiais de existência; os demais têm o que vestir e calçar e até mesmo o que comer, embora não tenham fartura ou uma qualidade de vida digna nem uma ambiência cultural minimamente

significativa que permita a superação de uma consciência alienada, própria de quem vive em situação de opressão. Opressão que não se explica nem se põe como reflexo apenas dos constrangimentos materiais, mas também nas condições socioculturais em que vive.

É possível observar que, nas declarações dos ex-internos da Fundação Casa, aparece a noção de “família”, como suporte da noção de “casa”, ou seja, a noção de “família” está diretamente vinculada a “casa”. Ou seja, ela se liga, de modo direto, à noção que os ex-internos têm de casa, pois esta é por eles entendida como o espaço do conforto emocional, da segurança afetiva e dos vínculos societários e identitários mais diretos e profundos.

Podemos inferir, portanto, que ser miserável e tornar-se “pária social” não parece decorrer da desestruturação familiar (ou pelo menos esta não constitui a motivação fundamental), isto é, tal desestruturação, sozinha, não torna os jovens “criminosos”. O que propicia, à primeira vista, sua vinculação ao crime são as condições sociais em que vivem que são marcadas, por exemplo, pela miséria, pela falta de educação de qualidade e de qualidade de vida, pela ausência de equipamentos e espaços de convivência (esporte, lazer e cultura) em seus locais de moradia. Sendo assim, apenas a condição de “famílias desestruturadas” não permite explicar a “entrada” dos jovens no mundo dos delitos, como podemos ver na citação a seguir:

Moro num ovo, é em cima da casa da minha vó, mas é limpinha e eu, minha mãe e minha irmã tem um teto para morar, amo minha família são eles que me socorre quando preciso, não tenho pai não e não faz falta nenhuma tenho minha mãe isto basta, quero ganhar muito dinheiro para dar uma vida digna a ela. Gosto muito da onde moro, tenho muitos colegas e agente faiz nossa correria, minha mãe sustenta nois dois e eu ajudo ganhando dinheiro trabalhando na biqueira e de vez em quando nois faz uns corre diferente. Eu gostaria de morar numa casa grande, com um quintal grande, com uma área de lazer e uma banheira no quarto. [sic] (Fonte 1, 14 anos, morador da favela no capão redondo, zona sul; estudou até o quarto ano do ciclo I e não terminou – analfabeto)

Ou nesta:

Moro com minha mãe e meus irmãos, gosto muito de morar onde moro, porque nois é que manda lá, mais é meio violento, eu gostaria de morar numa casa maior para dar conforto para minha família, minha mãe e meus irmão. Eu moro em uma casa não é apartamento não, apartamento é coisa de rico e eu ainda vou ficar muito rico. Eu trabalho no lava jato e a noite faço uns “bicos”, uns “corre” com os manos. Eu só gosto de algumas pessoas onde moro, é que tem uns caras muito “zica”. [sic] (Fonte 3, 16 anos, morador da zona Oeste; estudou até a quinta série, evadiu-se da escola há quatro anos)

Para retomar o exame da noção de “casa” e de sua relação com o termo “família”, expomos aqui mais uma resposta elaborada por um dos entrevistados:

Eu moro com minha família no Jabaquara, moramos em uma casa muito boa, eu, minha mãe, meu pai e meus irmãos, não gostaria de morar em outro lugar não, tenho tudo que quero, amo minha família, eles vêm sempre me ver. O senhor, pra que lado fica o Jabaquara? Acho que é perto, meu pai falo que vem rapidinho, leva uns quarenta minutos de carro. Eu cai por tráfico de droga, sabe como é né má companhia, fui no embalo, sou usuário. [sic] (Fonte 2, 17anos, morador da zona Sul; estudou até o primeiro ano do Ensino Médio)

Na caracterização transcrita, o entrevistado foi o único a afirmar que possui boas condições de vida e a discutir as contradições vivenciadas por ele e outras crianças e adolescentes. Contudo, seu esforço em reconhecer que pagou por crimes que cometeu contra a sociedade não resultou na explicitação de que sua passagem pela Fundação CASA tenha mudado sua vida em sociedade. Embora sua exposição tenha se pautado na diferença social, ele está nas mesmas condições das outras crianças e adolescentes espoliados de quase todos os recursos e de quase todas as condições necessárias para serem ressocializados, ou seja, quando privados da liberdade. Por exemplo, o menino que luta pela manutenção da sua saúde mental, ao mesmo tempo em que faz uso de drogas, ou ainda, o menino que luta pela sua dignidade, mas cede aos apelos da propaganda, e aquele que cede a tais apelos pode também ser um oprimido. Podemos observar nos dizeres deste adolescente:

Moro na minha casa, gosto um pouco de morar onde moro, moro com minha família: minha mãe, e meus irmãos e minha vó. É uma casa pequena, mas é de minha família, se alguém zua com eles eu mato, minha família é a coisa mais sagrada que tenho me dou bem com algumas pessoas, mas outras não brigo muito com minha irmã, porque minha mãe sai para trabalhar e pede para eu cuidar dela mas ela não me obedece e ai nois sai na mão, ela já deu uma facada no braço e eu já quebrei um dente dela. Eu gostaria de estudar mecânica de autos, gosto muito de carro, dirijo sim qualquer coisa se me der um helicóptero eu também “dirijo”, já “puxei” carro, outra coisa que eu gostaria de ser e piloto de fuga. [sic] (Fonte 4, 15 anos, morador do Jd. Boa Vista; estuda na 8. série; viciado em crak, maconha e cocaína)

No caso específico dos jovens aqui estudados, são precocemente levados à contravenção e, às vezes, ao crime pela realidade de uma vida sem perspectivas na qual estão imersos. Entendemos a pesquisa e a elaboração de um trabalho neste nível penoso e difícil, porém, capaz de contribuir para explicitar as condições sociais e culturais precárias em que o jovem em privação de liberdade se encontra e suas implicações para seu processo educativo, não só o escolar, mas o que se dará ao longo de toda a vida nos mais diversos ambientes.

Explicitar as diferenças entre os conceitos de casa aqui representados só se tornou possível a partir do aparecimento das contradições expressas pelos jovens, presentes nos conceitos de casa (família), educação formal (escola regular) e educação formal na fundação

CASA. Por isto, é conveniente, ao se estudar as noções que nos trazem esses jovens, fazê-lo a partir do(s) suporte(s) que o sustenta(m). Como afirma Almeida (2001, p.24-25), “a relação que se estabelece entre o verdadeiro do suporte e o falso da representação só é possível por meio do desenvolvimento, no terreno das representações, de equivalências que não se equivalem no plano do real, mas são aceitas por toda a sociedade enquanto tal.”

As noções presentes nas interpretações dos jovens ex-internos sobre o conceito de casa e sobre a educação na Fundação CASA dão conta de identificar a contradição presente nessas questões. Não transformam o real, não o alteram, mas podem contribuir para mudanças, clareiam a compreensão das condições de opressão, das circunstâncias em que elas ocorrem e das relações que se estabelecem entre elas, elaborando explicações, mesmo que parciais (ALMEIDA, 2001). Do mesmo modo que são omitidos alguns dados da realidade, como as condições reais de vida na privação de liberdade, são evidenciados outros, como a tomada de consciência das condições precárias do cárcere. Por exemplo, tenta-se justificar as agressões sofridas pelos internos ou exigir deles que estudem lançando mão dos mesmos argumentos que são usados para convencer jovens que estão dentro de uma certa normalidade, nos âmbitos da família e da escola regular. Ocorre que esses jovens privados de liberdade não se serviram desses argumentos de convencimento difundidos na sociedade antes de passarem pela experiência da privação de liberdade.

No caso deste estudo, foi necessário entender, além dos conceitos de casa/família, a educação formal oferecida na instituição CASA e educação formal na escola regular, pois estas instituições se interligam em nossa pesquisa. A família, que dá suporte à noção de casa como moradia de um núcleo familiar, não corresponde à mesma noção que o jovem ex-interno tem da sigla CASA, da instituição. Em relação à noção de estudo formal que o jovem tem, a da escola regular, evidencia-se a percepção de que, mesmo oferecendo certas condições para o estudo formal, a Fundação não é o ambiente mais adequado para se estudar, pois ele é idêntico ao do sistema carcerário comum em termos de suas regras, da convivência condicionada, do afastamento do núcleo familiar e vicinal, da drástica diferença desse tempo-espaço em relação ao que se configura na escola regular. Isso se dá não só pelas características predominantes, a opressão e a violência, mas também pelas marcas jurídicas da excepcionalidade dos recolhidos, como brevidade da pena, obrigando a um apressamento do ensino/estudo oferecido ao jovem, fazendo com que se estabeleça uma relação antagônica. Relação que só é possível se abordada da ótica do conceito de noção, de algo que não se iguala em nenhuma hipótese no plano do real, mas que pode gerar um entendimento na

sociedade de que, tendo a mesma nomenclatura, representa a mesma instituição, casa/CASA e escola/ESCOLA.

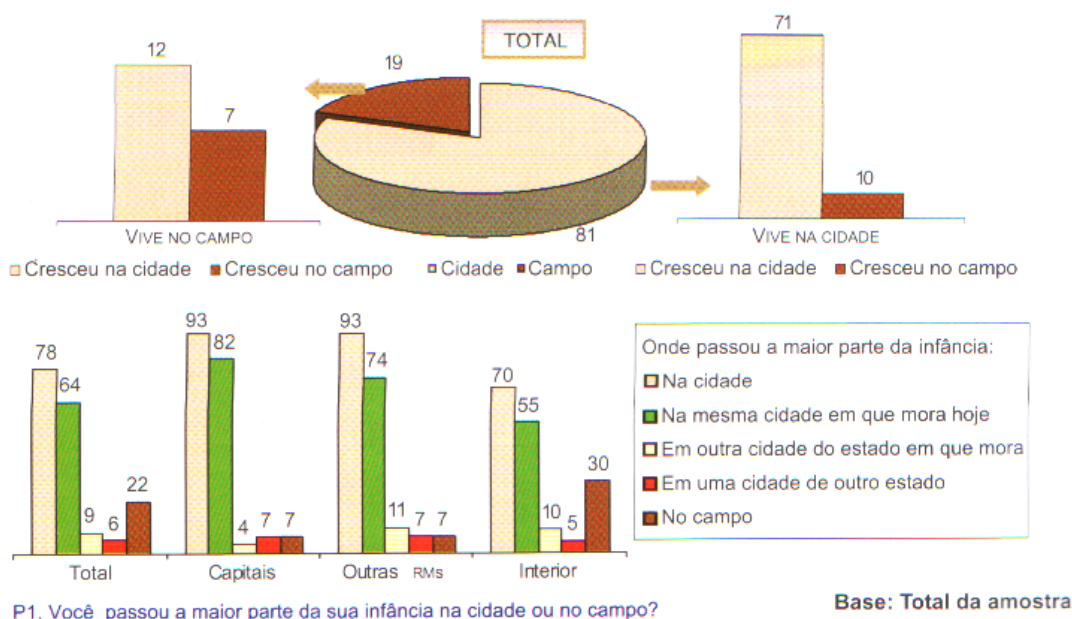
Um exemplo dessa diferença explicitada pela noção e que é usual nas sociedades relaciona-se à ideia de que os jovens, quando internos na instituição, estão protegidos e fazem seus estudos normalmente, como se estivessem frequentando uma escola regular formal em liberdade. Esta ideia de igualdade entre as instituições desconsidera, entre outras coisas, que o jovem em condições de privação de liberdade está exposto a fatores que não são adequados para os estudos, como a violência característica de uma prisão, pois, como considera Paulo Freire (1987, p.25):

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca.

As noções de casa e de escola dos jovens que passaram pela experiência da privação de liberdade não estão à margem da realidade da sociedade brasileira à qual pertencem e que foi por nós detalhada em outro capítulo – elas fazem parte dela. Sobretudo, essas noções mostram contradições: uma delas é a que aponta a instituição CASA como moradia, não aceita pelos jovens ex-internos, pois o conceito de casa, para eles, os liga diretamente ao conceito de família, estabelecendo uma relação entre dois extremos. Assim, ao negarem a instituição CASA, os jovens afirmam casa como a instituição familiar e, ao mesmo tempo em que incorporam o entendimento de que os estudos podem mudar suas condições de cidadania, negam que as condições de estudo na CASA tenham a mesma eficácia que as de uma instituição escolar regular.

Sobre a questão da juventude no âmbito da moradia apresentamos os seguintes dados:

Figura 8 - Meio onde reside (urbano/rural) e passou a infância, por local de residência (em %).



Fonte: ABRAMO, 2011.

Algumas das justificativas para explicar e dar sustentação ao recolhimento dos “jovens infratores”, hoje, sofreram mudanças ao longo do tempo, adequando-se às conjunturas históricas e às estruturas socioeconômicas e políticas de cada período, como mostramos no capítulo que caracteriza a fundação CASA. Argumentos como “jovens desamparados”, “jovens despossuídos”, “meninos e meninas de rua” ou “jovem infrator” (ALMEIDA, 2001) que, no imaginário popular, tinham gênese na “família desestruturada”, considerada o agente causador dos problemas em que eles estivessem envolvidos, foram construídos para justificar o recolhimento dos jovens do início do século vinte até meados dos anos noventa do mesmo século. Hoje, entretanto, não são mais admissíveis, pois o avanço patrocinado pela legislação, que por sua vez resulta de conquistas sociais que propõem uma outra visão sobre os jovens e as causas que os levam a ações de confronto com a lei, mesmo que estejam somente nos documentos oficiais, apregoa um tratamento de excepcionalidade para jovens em condições excepcionais, ou, em termos de uso cada vez mais frequente, um tratamento desigual para os desiguais.

O jovem com que lidamos neste trabalho geralmente tem condições precárias de vida, morador da periferia dos grandes centros urbanos, despojado de condições materiais de vida. As noções dos termos que caracterizam esse jovem como “menor de rua”, “menino e menina de rua”, “menor infrator” ou, na terminologia mais atual, “menor em conflito com a lei”, não

deixaram de reconhecer o jovem como “menor”, ao contrário, esta noção de vulnerabilidade e de incapacidade ganhou corpo (ALMEIDA, 2001). Nas múltiplas versões assumidas por uma mesma noção do termo “menor”, que são semelhantes e, ao mesmo tempo, distintas umas das outras, foram elaboradas novas leis que separaram por faixa etária e criaram uma nova categoria, a de jovem. Elas se igualaram como expediente ideológico que disfarçava a intenção de punir e dissimular as diferenças e, sobretudo, as contradições existentes na vida real de cada um deles; produziram-se, na propaganda oficial e destinada ao público equivalências que, não obstante, são distintas entre si conforme a história de vida de cada indivíduo. A qualidade interpretativa de uma noção está em sua capacidade de produzir equivalências apresentadas como distintas entre si. Na realidade, tanto as noções de casa/CASA ou educação formal na CASA/educação formal na escola, quanto as usadas como equivalência produzida pelo qualificativo “jovens em conflito com a lei”, desconsideram as situações de opressão na instituição e o processo de miserabilidade – material e simbólica – em que vive a maioria dos jovens e o segmento social do qual provêm.

Quando analisadas as condições reais de uma experiência de privação de liberdade do jovem, não cabe homogeneizar, tornando igual ou diferente o que é distinto, pois, caso não se considerem as especificidades, geram-se imprecisões e contradições (ALMEIDA, 2001). Ao examinarem-se as noções desses jovens sobre CASA/casa e ensino na fundação CASA/ensino na escola regular, a constatação gerada por estes dois pares, antagônicos, é interpretada igualmente tanto no individual quanto no coletivo, mantendo-se como verdadeira e falsa devido ao fato de que, quando circula entre o indivíduo, o grupo ou a sociedade, se mantém da mesma forma como nasceu na noção dos entrevistados.

As diferenças sociais produzidas pela péssima distribuição da riqueza, da mesma forma que as diferenças étnicas (MARCÍLIO, 1997), eram responsáveis pela maioria das mazelas impostas a crianças, adolescentes e jovens. Nos dias atuais, uma outra questão se faz importante: a droga, hoje a maior responsável pelas mazelas sociais imputadas aos jovens como crimes e transgressões de diversos tipos. Dessa forma, o que há séculos atrás se denominava “abandonados”, “enjeitados”, hoje são, em larga medida, crianças, adolescentes e jovens degradados pelas drogas, pela falta de cuidados com a infância, pela ausência de lazer e de hábitos saudáveis, pela inépcia dos equipamentos governamentais. Essas condições de barbárie persistiram e se mantêm até os dias atuais, produzindo comportamentos inadequados para a vida em sociedade, incomodando e causando estranhamento a toda a sociedade.

Neste trabalho, procuramos entender e explicar em que condições o jovem oriundo de classes menos favorecidas, morador da periferia dos grandes centros urbanos e que passou

pela experiência da privação de liberdade – portanto, distanciado do solo familiar – retorna aos estudos quando de sua saída da Fundação CASA. Evidenciamos como o termo família apareceu conotado nas respostas desses sujeitos às entrevistas que conduzimos. Também explicitamos as dificuldades que impedem esses jovens de transformar a realidade objetiva, material e simbólica de suas vidas em sociedade, as circunstâncias em que se encontram e as relações que se estabelecem entre eles e a realidade que os cerca ao voltarem à escola regular básica.

Mostramos, portanto, que o processo de socialização e, como decorrência, o processo de construção da sociabilidade e da identidade do indivíduo na modernidade se estabelece na família, na escola formal e em sua convivência em comunidade, ou seja, consideramos as instâncias tradicionais da família e da escola, agentes específicos da socialização no mundo, como instituições socializadoras que coexistem numa relação de “interdependência”. Não são estruturas reificadas ou metafísicas que existem acima e por cima dos indivíduos (ELIAS, 1970): são instituições formadas por sujeitos em contínua interdependência entre si e, portanto, constituídas por indivíduos que se pressionam reciprocamente na dinâmica simbólica da socialização (SETTON, 2002b).

Outro importante momento deste estudo foi uma observação pormenorizada de um significativo componente cultural de seu repertório, constantemente acionado nas suas distintas sociabilidades no centro de atendimento socioeducativo, inclusive no momento escolar regular, na família e em seu convívio social: são elementos como moradia, entretenimento e vida cultural. O estudo formal parece não ter eficácia na formação cultural desses jovens dada a condição de privação de liberdade. Estudar e socializar-se (ou ressocializar-se) torna-se difícil se tais atos dependem de um cenário de relações sociais em liberdade. Relações também ideológicas, já que somente em documentos e propaganda oficiais os jovens internos são “cuidados e protegidos” e “estudam” nas mesmas condições dos alunos que frequentam a escola regular formal, como se estivessem em suas casas, junto de suas famílias, como se sua convivência na instituição criada para o apartamento social de jovens em conflito com a lei pudesse reproduzir o mesmo ambiente da escola e da família.

A negação de uma instituição e a afirmação de outra, aqui representada no conceito de casa como moradia, e sua ligação direta com a família pode ser relacionada ao falso do termo CASA, ou ao verdadeiro da importância da educação na escola regular, como pressuposto de reinserção social. Da mesma maneira, o falso do aprendizado na instituição CASA não se dá pela aproximação dos conceitos que permanecem antagônicos: casa/CASA e educação na CASA/educação na escola regular. A dissolução desse antagonismo está presente somente na

propaganda institucional, que tenta passar a ideia de que a instituição CASA, para os jovens internos, está no mesmo patamar que a casa onde habitam seus familiares. Também é propagandeado que os estudos oferecidos a eles têm a mesma eficácia dos oferecidos na escola regular, deixando transparecer para a sociedade que o jovem infrator recluso na instituição vive e convive em um lugar tranquilo e apropriado para adequá-lo ao convívio social.

A fragilidade da instituição Fundação CASA, constatada em nossas visitas, e da escola, com a qual convivemos diariamente há mais de uma década e meia, reside na incapacidade destas em estabelecer vínculos cognitivos e pedagógicos com os jovens que abrigam e com a realidade social da qual eles advêm. Avaliamos que elas poderiam ser bastante eficazes se levassem esses jovens a perceber a importância de sua formação e se elas próprias se transformassem em instituições capazes de formá-los para se situarem significativa e criticamente em meio às transformações profissionais e sociais. Para conviver com a realidade escolar, os jovens precisam estabelecer disciplina intelectual e compromissos que, depois, podem se transformar em consciência crítica acerca das ideias e das práticas que impõem as transformações do mundo real. Estudando o que pensam esses jovens, podemos identificar situações antes desconhecidas e ignoradas.

A atenção do poder público de institucionalizar projetos socioeducativos já perfaz a dimensão de um século na história brasileira. Por outro lado, as tentativas de solucionar esta questão institucional, até o momento, produziram mais fracassos que vitórias. Desenvolver a educação, no seu sentido mais profundo, em qualquer lugar de convívio humano, só é possível a partir de um projeto educacional que vise a emancipação do ser humano. Assim, recorremos a uma perspectiva freiriana, que foi um dos pontos de partida que adotamos para esta pesquisa, uma proposta que pode materializar-se na busca e na construção de caminhos alternativos que permitiriam superar um sistema contraditoriamente opressor e ineficaz por natureza às necessidades da classe trabalhadora e abriria horizontes possíveis para a realização de uma educação propiciadora da prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- ALMEIDA, A. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. et al. **Pensando a família no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987, p.8-13.
- ALMEIDA, J. L. V. **Tá na rua**: Representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. A mediação como fundamento da didática. In: GRANVILLE, M. A. (org.). **Tópicos de educação**. São José do Rio Preto, 2003, p. 58-73.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula** - uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus Editorial, 1996. 160p. Série Novas Buscas em Comunicação, v.42.
- ARAÚJO, J. de S. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UFBA; Ilhéus: UESC, 1999.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. (Trad. de Dora Flaksman) 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BAUER, C. **Contribuição para a história dos trabalhadores no Brasil**. v. 1. São Paulo: Edições Pulsar, 1994.
- BRASIL. **Collecção das leis do império do Brazil de 1882**. Parte I. Tomo XXIX – Parte II. Tomo XLV. V. I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883, p.73-74.
- _____. MEC. Coleção Educadores. **Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932**. Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- _____. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARDOSO, C. F. Prefácio. In: MALERBA, J. **Os brancos da lei**: liberalismo, escravidão e mentalidade patriarcal no império do Brasil. Maringá: EDUEM, 1994.
- CARVALHO, F. P. de B. **Direito do menor**. Rio de Janeiro: Forense, 1977.
- CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Leôncio de (org). **Documentos**. Exposição pedagógica do Rio de Janeiro (1883). Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

CARVALHO, L. R. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CASA. Site oficial da Fundação Casa. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/>>. Acesso em: 02 mai. 2007.

_____. A gestão compartilhada no atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa de internação / internação provisória. São Paulo, 2009.

CAUÊ, N. de L. **O fim da era FEBEM**: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2009.

CERQUEIRA FILHO, G. O retorno do reprimido ou a interpretação dos discursos (notas para uma investigação). In: _____. **A “questão social” no Brasil**. Crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CONANDA. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2006.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

COSTA, A. C. G. (Coord.). **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas**: conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 78 p.

_____. Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 156 p.

COSTA, E. V. da. Introdução ao estudo da emancipação política. In: MOTA, C. G. (org). **Brasil em perspectiva**. 11 ed. São Paulo: DIFEL, 1980, p.93.

COSTA JR, R. V. **Tá em casa ou na escola?** Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Teorias e práticas em educação), Universidade Nove de Julho, 2012.

COUTO, M. Seleção social no Brasil. In: **Medicina e cultura**. v.1. Rio de Janeiro: Oscar Mano e Cia., 1932. p. 80-112.

_____. A educação e a saúde. In: **Medicina e cultura: no Brasil só há um problema nacional – a educação do povo**.v.2. Rio de Janeiro: Oscar Mano e Cia., 1938, p. 57-75.

CUMPRI, M. L. Para um redimensionamento do signo linguístico: o conceito de noção. **Revista língua e literatura**, v. 14, n. 23, 2012.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. (Trad. de Leandro Konder). 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.

FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (org) **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 3.ed. São Paulo: Vozes, 1995, p. 77-108.

GADOTTI, M. et al. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. (org) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. São Paulo: Vozes, 1995.

_____. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. São Paulo: Vozes, 1998.

GÓIS JR, E. Higienismo e positivismo no Brasil: unidos e separados nas campanhas sanitárias 1900 – 1930. **Dialogia**, revista eletrônica científica do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), v.2. 2003.

HOBBSBAUWM, E. J. **A era dos impérios**: 1875-1914. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914 - 1991. (Trad. de Marcos Santarrita). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

LAURELL, A. C. (org). Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**. (Trad. de Oscar Barabona e Uxo Doyhamboure). México: FCE, 2006.

LONDOÑO, F. T. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORE, M. (org). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

MAFRA, J. F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. São Paulo: FEUSP, 2007.

MARANHÃO, B. Projeto de lei n.4529, de 25 de novembro de 2004. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. PMDB/PB, 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=271219>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, USF-IFAN, 1997.

MARCUS, G. E. Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. **Annual Review of Anthropology**, v. 24, 1995, p. 95-117. Disponível em: <<http://gsant.files.wordpress.com/2008/02/marcus-ethnography-in-of-the-world-system.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

MERTON, R. K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, M. I. M. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822 – 1889). In: **Navegando na história da educação brasileira**. HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 22 mai. 2013.

_____. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais - PR**, Tese (Doutorado em educação), Universidade Estadual de Campinas, 2004.

NOVAIS, F. A.; SOUZA, L. de M. (org). **História da vida privada no Brasil**. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLHAR SÃO PAULO – Contrastes Urbanos. Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/contrastes_urbanos/>. Acesso em: 19 jul. 2013.

ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

PENNA, B. **Saneamento do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ribeiro dos Santos, 1923.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PRIORE, M. D. (org). **História da criança no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RIBEIRO, D. **O!povo!brasileiro: a!formação!e!o!sentido!do!Brasil**. São Paulo: Companhia!das!Letras, 1997.

SAMARA, E. de M. **As mulheres, o poder e a família**. São Paulo: Marco Zero e Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989, p.98.

_____. **A família brasileira**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTARCANGELO, M. C. In: RODRIGUES, G. A. **Os filhos do mundo: a face oculta da minoridade (1964-1979)**. São Paulo: IBCCRIM, 2001.

SÃO PAULO. Histórico Demográfico do Município de São Paulo. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/index.php>. Acesso em 19/07/2013.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, 2002a, p. 60-70.

_____. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, n.1, jan.-jun. 2002b, p.107-116.

SILVA, E.; MOTTI, A. **Estatuto da criança e do adolescente, uma década dedireitos: avaliando resultados e projetando o futuro**. Campo Grande: Ed. DaUFMS, 2001.

SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/sinase/>. Acesso em: 30 set. 2009.

SINGER, P. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SUASSUNA, A. Ao sol da onça caetana. In: SUASSUNA, R. **Uma estirpe sertaneja**. Genealogia da família suassuna. João Pessoa: A União, 1993, p. 31.

VIANNA, O. **Instituições políticas brasileiras**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; Niterói: Ed. da Univ. Federal Fluminense, 1987, 2 v.

VICENTIM, M. C. G. **A vida em rebelião**. Histórias de jovens em conflito com a lei. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2012.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

ANEXO A

Cadernos de campo

2011

IIIA - JEFFERSON SILVA DE LACERDA

→ 1º ANO VEM DE BONDE "DO Leopoldina."

"HEPATITE B"

ORGANIZAÇÃO E DIÁLOGO? RESUMO COLETIVO
REGISTARÇÃO POLÍTICA da comunidade.

Reunião para instalar o PPP do 3º trimestre e todos juntos ainda em planejamento.

POLITEÍSTAS: pessoas que acreditam e praticam uma religião baseada nos cultos em vários deuses, problema reconhecido e pouco de materializa (rel, lina, xpuo, lapa, lino...) e caráter dos seres humanos (bondade, maldade, tristeza, alegria, mesquidão...).

→ Entre os educandos do Melão há uma discriminação entre aqueles que se consideram bondosos depois que vão o responder por sua obra impositiva previamente e os outros depois. Para eles, em educando de 20 anos o "considerado "bondadoso", mas tá no crime e nem é bondoso.

→ Alguns deles remetem o que exige da classe quando querem explicar algo por conta do exemplo em auto sobre o tema Trabalho ou justiça, ou mesmo por conta de impiedade do regime jurídico.

→ Os outros remetem o de também a questão de quem o "nome" di que nem é bondoso, e portanto move com facilidade e tempo, por algo mais fático de sua superior no ato reflexivo.

2011

JACKSON ARRUDA DE OLIVEIRA IIE

6ª SÉRIE — 1 ANO FORA MESCOLA
PS: NÃO CONFUNDIR COM JACKSON SILVA

→ Na *Mulambo* houve uma necessidade de mostrar uma transição no conhecimento do português para compreender o UI. Foi justamente esta, sendo dada por contextualizar a história de vida que tem grande influência na situação como tem relação as relações entre os atores do universo pesquisado.

→ Um desafio para lidar com essa situação histórica é o que foi proposto pelo estudo, uma tentativa de conectar as dimensões e proporcionar o espírito de trabalho reeducativo.

→ Mobilização do pessoal para superar os enfrentamentos por parte, no entanto, parecia uma permanente crítica à realidade que não condiz com o que era relatado. Falta de pessoal, desinteresse, falta de motivação eram justificativas para essa ineficiência do serviço.

YURI MATHEUS BEZERRA DA SILVA 5ª SÉRIE

IIF "Mulambo": alunos com necessidades especiais aprendendo a depressão e a depressão e a falta.

Ser ensinar e ler palavras no livro português. Tem um "pequeno" no livro que do lado do entendimento depois que deixa comunicar.

Tem exigido de uma maneira de ensinar a LBRAR visto que mais tem um professor que consegue lidar a mediação entre o educando, os componentes de classe e o educador.

Os filmes mostram na história como compreendidos e já vistos grande o impacto sobre o que relatado.

Segunda
lunes
星期一

HISTÓRIA DO BRASIL: A ANTIGUIDADE DA PRESENÇA HUMANA E CULTURAL INDÍGENA.
- ESTUDO ARQUEOLÓGICO DA PRESENÇA HUMANA NA AMÉRICA.
- TEÓRIAS PARA A OCUPAÇÃO DO CONTINENTE E O DESenvolvimento DE UMA DIVERSIDADE CULTURAL.

8	IGOR DELUNA MEDINA 3º ANO	AS PRINCIPAIS SOCIEDADES INDÍGENAS BRASILEIRAS.
9	II F WELLINGTON FERNANDO EVANGELISTA 8º	

Verificar conhecimentos de matemática que tenham relação com as matrículas dos alunos e é imprescindível de organização dos dados para a distribuição dos alunos segundo o critério de matrícula no Ensino Fundamental e Médio.

A coordenadora pedagógica deverá fazer um e a parte. Cada parte receberá uma sala para poder ter um melhor entendimento e melhor organização de lista dos alunos de acordo com o nível de cada um dos professores.

A organização foi feita seguindo a mesma coordenadora, no início de mês uma única lista, porém foi necessário a distribuição de alunos conforme uma organização e distribuição de presença específica pedagógica.

2011

- A primeira reunião de professores foi realizada em todos os polos onde haviam professores para elegerem seus alunos.
- Há uma dificuldade em se iniciar os polos no horário, e com a mobilização dos professores para que se adaptem aos polos de aula.
- Os professores chegam aos polos e ficam à espera dos alunos para dar início às atividades.
- Por cerca de 90 minutos, o grande maioria dos alunos do ano anterior demonstram maior envolvimento e interesse com os professores que já conhecem.
- Quando entramos o 1º vez no polo no retorno de sua turma. Alguns alunos se dirigem ao portão, os outros professores e ficam observando de longe o professor de Ed. Física e que têm a honra de quem era aquele lugar e já se relacionam entre eles: ("Se ele for melhor, vai voltar de lá.") Alguns deles acham que o professor tem uma nota prudente de referência.

as teorias entendem e outra ciência como algo que se desenvolve de maneira racional, historicamente e realmente determinada pelas relações sociais, e culturalmente expressa por uma complexa trama de relações e seus significados por determinados grupos sociais.

Portanto, operando a partir da ~~ideia~~ de ~~interação~~ em ambiente de interação socioeducativa, em momento de liberdade escolar, foi delimitado o novo foco de análise como aquele que busca um melhor entendimento de como se dão as relações pedagógicas escolares menos locais de produção de liberdade para adolescentes, autores de atos infracionais.

(II) e que tipo de fundamentos teóricos e metodológicos estão vinculados aos relatos pedagógicos.

(III) O envolvimento dos diferentes atores sociais encontrados no momento escolar de liberdade de participação e as relações de poder envolvidas nesse interação influenciam na produção menos espaços socioeducativos de produção de liberdade.

Mém de entender que o con-viver com a realidade concreta de uma sociedade excludora de muitos reeducandos ref um processo histórico em construção, o qual atua como educador e professor temporário de toda a população paulista. Também permite em meios interdisciplinários e envolvimento com meus colegas e companheiros de estudo que estão há bastante tempo, meus irmãos ou mesmo aqueles "mais velhos" meus mentores.

A expansão social das Unidades de Internação e Unidades de Internação Provisória se dá mediante resoluções do Conselho de Educação, que durante o período de pesquisa estão para um ano letivo (2010 e 2011). Por fazer parte do que se chama "projeto de parte", tanto a rede da UIP quanto da UIP operam menos para aquilo e que se representam nos projetos. Nas UIPs existe um projeto conhecido como "Educação e Cidadania", originado no ano (?) e derivado para a situação específica dessas unidades até o momento. Já nas Unidades de Internação, até o ano de 2009, os projetos de redigação escolar

USP - o processo de permanência e projeto escolar educacional

^{Estado de SP}
 A presença da rede regular em unidades de internação ressocializadora^m é tanto uma disposição legal de pontos de direitos conforme Estatuto da Criança e do Adolescente^{50a} quanto da política nacional de atendimento ressocializador, mediante o SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Ressocializador.

Essa valorização de atendimento dentro de um contexto maior de ampliação e extinção de estruturas físicas e de atendimento educacional tanto de Fundação Casa Secretário de Estado de Educação de São Paulo quanto da Fundação CASA, ações estruturais não apenas o atendimento escolar, os módulos, os aulas e a aplicação do currículo oficial da rede pública estadual. Todos os procedimentos são coerentes com os princípios de acesso e qualidade mais apropriados de acesso e estrutura - LDBEN 9394/96 e (previsão de pontos de acesso do Estado de SP.)

Anexo IX do artigo 3º da Lei 9394/96

Resolução SE-76 de 7/11/2008 (CAB/WD/EFICAR)

* E as unidades judiciais existentes dentro das instituições.

HIPÓTESE (3)

^m Os alunos e as professoras não conseguem manter o ponto e para enfrentar essas condições de internação tem sido necessário com os novos pontos de aplicação dos métodos ressocializadores tem sido incorporado com o reformo do atendimento ressocializador e com o ponto dos novos fundamentos incorporados ao ECA.

Memória e poder: intervir no
relações pedagógicas emergentes e disciplina-
doras, dos corpos e mentes de muitos
educandos.

Seja pelo controle que parte da equipe
dirigente ou opõe dos próprios educandos
as relações se mantêm sempre em uma
situação de emergência, de busca de
ordem e de constante vigilância de
atitudes, ações e reações dos educandos.

Os educadores e educadoras mes-
clando-se no cotidiano escolar
atuam em que educandos compreendam os
princípios pedagógicos como "lições" (e
não matérias que memorizam e criamidade e
colaboração entre os alunos), como algo
e na prática, que não, entenda-se ou depositado.

A "lição", como elemento central dos aulas
no contexto dos educandos/educandos, são
elementos importantes, por e não liberdade.

06/07/10

Os educandos de uma unidade continuam
com "atividades", "monitores" para assistir a uma
emergência pedagógica, psicológica e até religiosa
promovendo um projeto geral religioso e algumas
matérias escolares com o intuito de diminuir o período
de cumprimento de medidas disciplinares.

Por os educadores em sua prática de rotina também
se encontram presentes no dia-a-dia de seus
e suas problematizar questões que colocam educandos
e equipes de segurança e disciplina em conflito por
conta de relações emergentes que eles possuem.



18.08.2010

Em todo o todo, quando analisamos um tema
religioso e os debates conflitantes entre os diferentes
grupos no Brasil. Os educandos demonstraram como exemplo
fazer o processo no método produtivo incluindo pelo grupo
religioso que cada um pratica no seu dia-a-dia.

Apesar deles disserem que é mais cômodo e melhor para a
e me pediram admitir que é preciso de alguns ~~os~~
e imus de fazer me reconhecerem religião praticada, cujo livro vem
des autor quizesem que constituiriam o consórcio brasileiro.

"Vós" impõem o juíz vósdo pñe o menor e pñtante e pñde
 o vñdo pñe um pñ de rñto qñ nñ unñdñle? Vñ pñr nñm
 pñe o vñtñrñe dñle. E mñlñr dñze pñe cu nñu nñtñe e ^{me} ~~nñu~~ nñu vñ
 nñr dñmñdñde de gñpñ. Mñ pñpñe elñs pñmñ mñlñr umñ Jñdñ.

→ Uma das tarefas do atendimento prioritário é oferecer ao adolescente que está relapsado nos sintomas e crises de demência.

ROMÁRIO, MARCO, THONNY JOSÉ, VINÍCIUS

APRENDIZADO COM A INTERAÇÃO

ESTRUTURALMENTE LIGADO AO ANDAMENTO DAS AVALIAÇÕES
DE SUA MEDIDA

20 09 15 



Os documentos entre os dois monarcas, em alguns momentos elevados, revelam uma conexão entre eles e alguns quase imediatos. Estes, em alguns momentos, figuram um papel de juiz de conflitos entre eles.

Padrões de ensino

As aulas no ensino médio parecem-se por
prezarem a alguns dos aspectos de aula
com estruturas de partida: um material, estrutu-
ras por objetivos, conteúdos, de construção de
conhecimento, material didático, de respeito ao
mesmo nível, mas no nível estrutural de ensino,
tem o ensino de aula e o ensino de professor
* e diferenciado

• Repetir a prática da teoria, conflito entre
educandos, educadores e outros agentes públicos.

• Saída de aula

- Verificação condicionada ao movimento de LA
- Envolvimento no momento usado.

12/08/2011

"Entrar no mundo" (intorno de
mundo seu
mundo de vida
sobre os laços)

→ Não se trata de um adolescente de um
país, mas de um adulto, especial-
mente os agentes públicos, tentam
fazer por meio de conversas
formais ou informais ~~para~~ uma
mudança na forma de compreender
os seus atitudes, comportamentos
e outros aspectos.

Uma espécie de conhecimento,
ligação de moral ou valores.

"Conversas diretas"

"TAVAR O CHIP"

"Borroio" - pronto onde abomem

"Bipaine" - local de posto de unde ou lugar
mo "potho" onde adolescentes montem
seus pertences pessoais e sonhos.

"Boi" - bombardeio

Chall ou chavero - quando é algo realmente por
impressão pela beleza, ou proximidade ~~de~~ para
~~com as pessoas~~ os adolescentes.

* atitude

"laquete" ; "leputar"

- "Aderir" - aderir
 "Botar a mão" - cometer um erro involuntário
 "Cominidade" -
 "Como" - delegação de política ^(caetera)
 "Copo" - lugar de refúgio e para este encargo
 da limpeza.
 "Comunidade" - quando todos estes reunidos num
 mesmo local sem problemas com a população.
 "Entrar no mundo" - começar pelo esforço e
 pelo esforço.
 "Encontro" - um encontro, por iniciativa ou iniciativa
 "Encontro" -
 "Festa" - alguém que está submetido a uma política
 ou submetido por um maior ou por de alguém
 com mais influência e poder do que "substitui"
 "Fundo" - quando político eleito é Fundador e
 responsável pela segurança.
 "Estou" - quando consegue algo muito bom, um de
 uma experiência "estou no mundo".

ANEXO B

Entrevistas realizadas

- 1 Onde você mora?
- 2 Como é o lugar onde você mora?
- 3 Você mora numa casa? Por quê?
- 4 Você gosta de morar lá?
- 5 Como seria a casa em que você gostaria de morar? (É casa ou apartamento?)
- 6 Com quem você mora?
- 7 Já morou com outras pessoas?
- 8 Você "se dá bem" com as pessoas com quem mora?
- 9 Com quem você gostaria de morar? Por que?

1- Opa só

2- Tem vários comerciais, escolas etc.

3- Eu moro numa casa sim, porque a minha mãe teve condições de comprar

4- Sim gosto de morar lá onde eu moro porque eu nasci lá.

5- Uma casa com piscina banheira no banheiro

6- Eu, minha mãe e meu irmão

7- Não nunca morei com outras pessoas

8- Sim eu se dou super bem com as pessoas com quem moro

9- Eu não tenho vontade de morar com ninguém com quem eu moro já está de bem tamanho

Onde você mora?
 Como é o lugar onde você mora?
 Você mora numa casa? Por quê?
 Você gosta de morar lá?
 Como seria a casa em que você gostaria de morar? (É casa ou apartamento?)

Com quem você mora?
 Já morou com outras pessoas?
 Você "se dá bem" com as pessoas com quem mora?
 Com quem você gostaria de morar? Por que?

- ① Bonuro
- ② Simples tem bastante emprego
- ③ moro porque minha família tem uma condições boa
- ④ gosto
- ⑤ casa maior cada um com seu quarto piscina quintal grande
- ⑥ com minha mãe minhas irmãs meu irmão
- ⑦ não
- ⑧ muito bem eu respeito minha mãe minha família
- ⑨ com uma mulher que goste de mim mas do lado da minha mãe

nomes das crianças 17 anos
 05 de janeiro de 1993

Onde você mora?
 Como é o lugar onde você mora?
 Você mora numa casa? Por quê?
 Você gosta de morar lá?
 Como seria a casa em que você gostaria de morar? (É casa ou apartamento?)

Com quem você mora?
 Já morou com outras pessoas?
 Você "se dá bem" com as pessoas com quem mora?
 Com quem você gostaria de morar? Por que?

Paraisópolis morumbi

tão calma assim, tem umas partes boas e ruins

perguntar se eu não morava lá dentro na rua porque
 eu amo muito a minha família

gosto muito mais eu não queria muito lá por
 que eu vivia o dia na rua.

um sítio com muitas plantações, muitas árvores
 e um lugar onde tinha paz.

com meus pais meus irmãos e meus netos

não moro com ninguém se com minha família

sim muito bom todos os dias

com ninguém se com minha família

nome: Nelson Oliveira Souza

data de nascimento: 19/08/1994

idade: 15

serie 88

data: 20/04/2011

- 1) Onde você mora?
- 2) Como é o lugar onde você mora?
- 3) Você mora numa casa? Por quê?
- 4) Você gosta de morar lá?
- 5) Como seria a casa em que você gostaria de morar? (É casa ou apartamento?)
- 6) Com quem você mora?
- 7) Já morou com outras pessoas?
- 8) Você "se dá bem" com as pessoas com quem mora?
- 9) Com quem você gostaria de morar? Por que?

13ena Sul de SP Jo. Miriam

2) O lugar onde eu moro é muito bom porque lá eu tenho muitos amigos e amigas e minha namorada e também é muito boa a vizinhança muito tipo de convivência.

3) Eu moro numa casa Sim meu Pai mora lá e eu moro com ele.

4) Sim porque é muito bom morar lá.

5) casa porque é muito mais bom do que apartamento.

6) com o meu Pai.

7) já morei com minha mãe numa casa e agora com meu Pai.

8) com o meu Pai e minha madrasta e com o meu irmão nós vivemos muito bem.

9) com uma mulher e com os meus filhos o meu futuro.

Onde você mora?

Como é o lugar onde você mora?

Você mora numa casa? Por quê?

Você gosta de morar lá?

Como seria a casa em que você gostaria de morar? (É casa ou apartamento?)

Com quem você mora?

Já morou com outras pessoas?

Você "se dá bem" com as pessoas com quem mora?

Com quem você gostaria de morar? Por que?

INGO FERNANDES SILVA Souza 3A

Moro em São Bernardo do campo.

O lugar que eu moro é realmente tranquilo
da para viver bem.

Moro numa casa, porque minha família
é bem sucedida.

Eu gosto de morar lá.

A casa que eu gostaria de morar eu já
moro nela, com a minha família, perto de
mim.

Eu moro com a minha mãe, minha irmã e
meu avô, minha tia e minha irmã.

Nunca morei com outras pessoas.

Eu me dá bem com a minha família,
graças a "Deus".

Eu não gostaria de morar com ninguém,
porque com a minha família é muito bom
de morar.

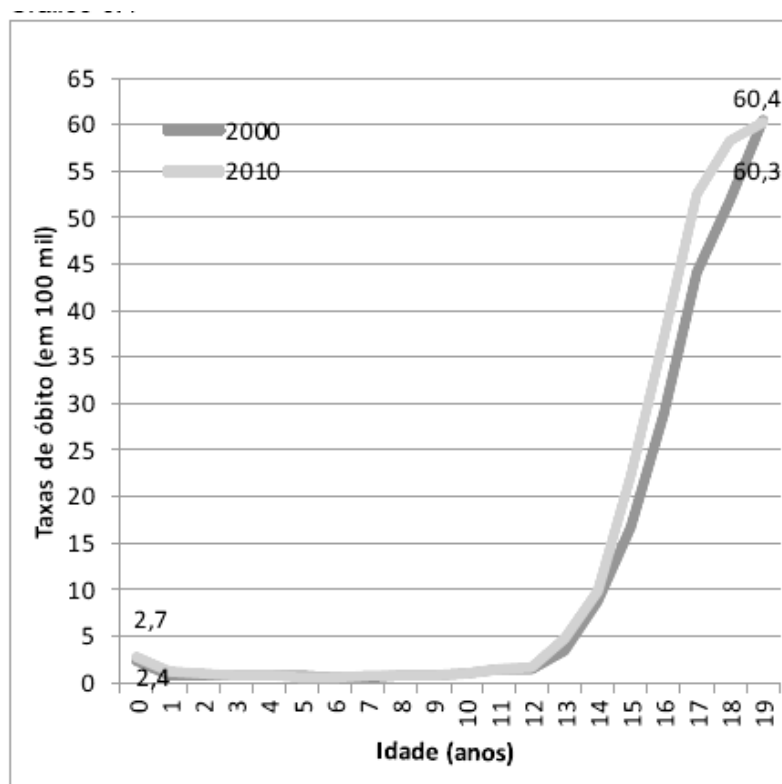
ANEXO C

Índices de violência

Tabela e gráfico 1 – Evolução das taxas de homicídio (em 100 mil) de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por idades simples. Brasil, 2000-2010.

Idade	2000	2010	Δ%
0	2,4	2,7	13,8
1	0,8	1,2	36,0
2	0,8	1,0	20,4
3	0,9	0,8	-9,4
4	0,7	0,8	7,6
5	0,7	0,6	-20,1
6	0,5	0,7	36,2
7	0,5	0,7	30,1
8	0,9	0,7	-18,7
9	0,8	0,8	5,2
10	1,1	0,9	-11,9
11	1,4	1,4	0,2
12	1,5	1,8	15,1
13	3,3	4,9	46,4
14	8,7	9,8	13,1
15	16,7	22,2	32,9
16	28,9	37,0	28,1
17	44,2	52,5	18,8
18	51,8	58,2	12,4
19	60,4	60,3	-0,1
0-19	11,9	13,8	15,8

Fonte: SIMSVS/MS



Fonte: WASELFISZ, 2012.

Tabela 2 – Número de homicídios de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos)
por UF/Região. Brasil, 2000-2010.

UF/Região	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Δ %
Acre	28	16	37	22	24	23	18	20	23	27	35	25,0
Amapá	50	41	41	53	53	51	48	33	43	42	65	30,0
Amazonas	116	100	114	122	96	109	128	124	144	155	184	58,6
Pará	129	177	191	240	223	339	352	371	497	523	603	367,4
Rondônia	60	69	76	67	86	77	74	69	77	84	72	20,0
Roraima	32	18	22	11	15	16	25	25	18	34	17	-46,9
Tocantins	22	35	29	30	29	24	38	30	42	37	44	100,0
Norte	437	456	510	545	526	639	683	672	844	902	1.020	133,4
Alagoas	133	153	159	201	196	243	343	359	374	318	426	220,3
Bahia	203	263	298	373	351	446	531	581	791	1.085	1.172	477,3
Ceará	203	204	208	215	231	283	314	353	364	388	505	148,8
Maranhão	64	88	80	100	110	137	162	172	189	190	185	189,1
Paraíba	111	89	119	81	112	136	161	157	173	242	282	154,1
Pernambuco	746	887	784	745	840	840	828	865	798	704	594	-20,4
Piauí	40	51	62	52	46	69	72	52	55	58	41	2,5
Rio Grande do Norte	31	48	39	51	48	67	68	106	138	139	138	345,2
Sergipe	68	77	81	74	66	54	82	77	76	83	85	25,0
Nordeste	1.599	1.860	1.830	1.892	2.000	2.275	2.561	2.722	2.958	3.207	3.428	114,4
Espírito Santo	251	261	319	290	323	297	313	351	364	390	376	49,8
Minas Gerais	361	400	509	692	765	815	825	815	749	689	657	82,0
Rio de Janeiro	1.277	1.254	1.421	1.315	1.244	1.297	1.245	1.047	902	723	803	-37,1
São Paulo	2.991	2.977	2.812	2.560	1.853	1.332	1.182	804	754	657	651	-78,2
Sudeste	4.880	4.892	5.061	4.857	4.185	3.741	3.565	3.017	2.769	2.459	2.487	-49,0
Paraná	310	307	402	467	525	630	618	650	691	661	623	101,0
Rio Grande do Sul	258	295	306	282	326	320	277	363	331	321	295	14,3
Santa Catarina	56	58	87	105	108	122	105	114	146	128	123	119,6
Sul	624	660	795	854	959	1.072	1.000	1.127	1.168	1.110	1.041	66,8
Distrito Federal	193	202	160	218	198	168	140	158	191	203	190	-1,6
Goiás	169	186	211	180	228	224	228	220	247	253	298	76,3
Mato Grosso	128	142	142	125	107	129	134	121	124	128	129	0,8
Mato Grosso do Sul	102	82	108	116	106	113	103	129	132	131	93	-8,8
Centro-Oeste	592	612	621	639	639	634	605	628	694	715	710	19,9
Brasil	8.132	8.480	8.817	8.787	8.309	8.361	8.414	8.166	8.433	8.393	8.686	6,8

Fonte: SIM/SVS/MS

Fonte: WASELFISS, 2012.