

A redução da maioria penal a partir do debate sobre socialização e garantia ao direito à educação

*Ana Carolina Canegal**

*Sarah Laurindo Monteiro***

Resumo

Este artigo busca abordar o processo de socialização das novas gerações entre nós, tendo como ponto central a garantia ao direito à educação escolar previsto pela Constituição e reafirmado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, pela primeira vez, concebem crianças e adolescentes como portadores de direitos. Entendemos que esta perspectiva tem sido escanteada do debate sobre a redução da maioria penal, amplificado pela sensação de medo provocada por atos violentos envolvendo sobretudo adolescentes pobres nos grandes centros do país. Apresentaremos uma reflexão

* Ana Carolina Canegal é mestre e doutoranda em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente, é vinculada ao Núcleo de Estudos sobre Escola, Sociedade e Democracia da PUC-Rio.

** Sarah Laurindo Monteiro é graduada e mestranda em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente, é vinculada ao Núcleo de Estudos sobre Escola, Sociedade e Democracia da PUC-Rio.

a partir da escola pública, do Conselho Tutelar (CT) e do sistema socioeducativo enquanto instâncias de socialização e garantia dos direitos, bem como do vazio institucional que circunda meninos e meninas em situação de conflito com a escola. Acreditamos que estas instituições se reformadas podem interferir na dinâmica de reconstituição da sociabilidade urbana, impactada pela percepção e vivência da violência.

Palavras-chave: socialização, direito à educação, socioeducação, Conselho Tutelar.

Abstract

The age of criminal responsibility reduction from the debate of socialization and the guarantee of the right to education. This article intends to approach the process of new generations socialization in Brazil, focusing in the effectuation of school education right expected at the Constitution and reassured by the Children and Adolescent Statute (ECA), through which by the first time children and adolescents were conceived as bearers of rights. We understand that this perspective is being set aside at the debate about the reduction of the criminal responsibility age, amplified by the fear caused by violent acts involving especially poor adolescents at Brazilian big cities. We will present a reflection from the public school, the Tutelary Council (TC), and the socioeducation system as socialization and rights assurance agencies, as well the institutional emptiness that surrounds boys and girls in school conflict situation. We believe that these institutions if reformed could interfere at the dynamics of reconstitution of the urban sociability, impacted by the perception and violence experience.

Keywords: socialization, education right, Tutelary Council, socio-education system.

Com o retorno à democracia, é notável a profunda transformação na ordem jurídica brasileira quando o assunto são os direitos da criança e do adolescente. Da perspectiva do direito à educação, ao determinar que a educação escolar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade, a Carta Constitucional de 1988 coloca a escola pública no centro da vida familiar no país, associando-a ao paradigma dos direitos da infância e da adolescência. A escola, alçada ao papel de protagonista na socialização das novas gerações brasileiras, assume, portanto, uma função renovada. Não somente voltada à escolarização, à formação de mão de obra para dinamizar o desenvolvimento econômico do país, mas também à formação democrática de crianças e adolescentes, fortalecendo, do ponto de vista do aparato legal, o processo de transformação da criança e do adolescente em sujeitos de direitos.

Esta importante mudança foi, por sua vez, reafirmada pela proibição do trabalho infantil e pela publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que definiu, inclusive, uma rede institucional de proteção e garantia dos direitos infantojuvenis em esfera nacional, estadual e municipal, rede da qual faz parte o Conselho Tutelar (CT). Atuante nos bairros e regiões das cidades, o CT, formado por membros da sociedade, tem boa parte de sua agenda de trabalho relacionada às demandas pelo direito à educação escolar, conforme aponta a bibliografia especializada no tema (SCHEINVAR, 2008 e 2012; SOUZA et alii, 2003; CANEGAL & LAURINDO, in BURGOS, 2014), bem como pesquisas empíricas¹.

Além desta agência, concebida para atuar próximo à vida social cotidiana enquanto porta-voz do direito infantojuvenil, elaborou-se uma política de socioeducação voltada à garantia dos direitos de adolescentes entre 12 e 18 anos em conflito com a lei². As insti-

tuições de socioeducação, pensadas no contexto do ECA enquanto lugar de cumprimento de medidas (nos casos de semiliberdade ou internação)³, bem como o Sistema Nacional Socioeducativo (SINA-SE)⁴, visam a interromper a trajetória dos adolescentes na prática de delitos (VOLPI, 2013). O ECA explicita claramente que é direito do adolescente em conflito com a lei e privado de liberdade receber escolarização e profissionalização, sendo dever das entidades que desenvolvem programas de internamento garantir que tais medidas sejam efetivadas. Embora a natureza da medida socioeducativa seja sancionatória, nessa concepção ela assume um caráter pedagógico (BRASIL, 2006).

Fica claro, portanto, que são inegáveis os avanços desta nova arquitetura institucional que correlaciona a socialização das novas gerações e a educação escolar à gramática do direito, especialmente se comparada ao paradigma de tratamento dos “menores” que vigorava entre nós antes da redemocratização, conhecido como paradigma da doutrina da situação irregular. Este produzia dois circuitos de infância – “(i) a infância escola-família-comunidade e (ii) a infância trabalho-rua-delito”, impondo sobre o segundo “uma legislação de menores caracterizada pelo emprego sistemático dos dispositivos típicos do controle social do delito (polícia, justiça e institutos de internação)” (BRASIL, 2006, p. 18).

Em substituição a tal paradigma, instituiu-se a doutrina da proteção integral, que, por seu turno, não faz distinção entre infâncias e adolescências. Abarca todo o público infantojuvenil, sem exceção, e inspirou, ainda, reformas na legislação em praticamente todo o mundo⁵. O ECA, elaborado com base na doutrina da proteção integral, procurou cercar as possibilidades de trajetórias que afastariam seu grupo de atenção daquilo estabelecido como próprio para suas idades, reafirmando, assim, a importância da educação escolar, da convivência familiar e da comunidade/vizinhança no desenvolvimento do público menor de 18 anos.

Entretanto, apesar de tamanha inovação, também é flagrante a baixa capacidade de implementação do conjunto de leis previsto pelo Estatuto, como é possível notar quando se olha para as agências que compõem esta ainda recente arquitetura institucional. Com relação à escola pública, é sabido que um dos principais efeitos de seu processo de massificação, iniciado na década de 1970, consiste na sua fragilização institucional, especialmente das escolas que passaram a lidar com alunos pobres, cujas famílias são pouco escolarizadas e residem em territórios populares expostos aos efeitos da segregação urbana.

Uma questão decorrente deste fenômeno traduz-se nas dificuldades sentidas por esses estabelecimentos escolares para enfrentar um desafio de tal monta, considerando que a massificação escolar brasileira coincidiu não somente com a saída maciça da classe média em busca do mercado escolar privado, mas também e especialmente com a precarização dos espaços físicos das escolas, o aligeiramento dos conteúdos escolares, com o corte de profissionais de apoio às atividades de ensino-aprendizagem, além da incorporação de ações ligadas à gestão da pobreza. Quando a escola se torna, praticamente, a única agência com alcance quase universal no país, incluindo os grupos mais vulneráveis, desescolariza-se e desinstitucionaliza-se, criando circuitos de habitação escolares (PEREGRINO, 2010). Multiplicam-se as desigualdades, ameaçando a efetividade do direito à educação a todos.

Na função de zelar e garantir, em nível local, os direitos infantojuvenis, o CT, embora tenha parte considerável de seu trabalho articulado à educação, está pouco sensibilizado para a parceria com a escola. Assim como a própria instituição escolar, que o percebe como uma espécie de “polícia” das famílias, visualizando-o mais como um mecanismo de intimidação do que como um potencial mediador das relações entre a instituição, a família e a vizinhança, um parceiro na resolução de problemas (BURGOS, 2008; BURGOS et al, 2014). Não

se pode, ainda, deixar de mencionar as dificuldades que enfrentam os CTs, desde a falta de infraestrutura adequada ao trabalho à lentidão na expansão da rede, apesar da existência de 5.472 unidades em 98,3% dos municípios brasileiros (IBGE, 2009).

O Rio de Janeiro serve como exemplo da morosidade com que avança a rede de proteção. Até o final de 2014, havia 16 CTs instalados na cidade. Porém, pelo menos 60 unidades deveriam ser inauguradas para atender à resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que determina a existência de um Conselho Tutelar para cada 100 mil habitantes. Comprometendo, assim, o atendimento das demandas específicas do público menor de 18 anos.

As instituições do sistema de socioeducação, como se pode imaginar, também encaram constrangimentos na garantia aos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. De acordo com o levantamento “Panorama Nacional, a execução de medidas socioeducativas de internação” (2012), do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 12% dos estabelecimentos pesquisados em todas as regiões do país não disponibilizavam oportunidades de escolarização e profissionalização aos adolescentes. A respeito do perfil dos 1.898 internos entrevistados à época do estudo, 8% deles eram analfabetos. Quando perguntados sobre a trajetória escolar antes de ingressarem no sistema socioeducativo, 57% revelaram não frequentar a escola.

Nesse sentido, tendo em vista a centralidade conferida à escolarização e à escola pública na reprodução social do mundo popular, que antes era majoritariamente socializado no mundo do trabalho, operamos com a hipótese de que crianças e adolescentes que têm o seu direito à educação escolar comprometido, especialmente quando em situação de conflito com a escola, em casos de infrequência, evasão e abandono escolares, podem estar circunscritos a um vazio institucional. O que, num ambiente de baixa institucionalização como

o brasileiro, em face da fragilidade da escola pública, e também do CT e do sistema de socioeducação para lidar com este público vulnerável, pode levar a processos de individualização. E, no limite, à produção de trajetórias de vida que contam com a própria sorte numa sociedade que parece pouco se responsabilizar pelos destinos desses meninos e meninas. Compõem, assim, um grupo exposto à fronteira da criminalidade.

Esta é a embocadura que temos buscado construir, fruto de reflexões extraídas de nossa participação em pesquisas empíricas realizadas ao longo dos últimos quatro anos em escolas públicas, Conselhos Tutelares e junto a estudantes e famílias populares no Rio de Janeiro (Cf BURGOS, 2014). E é este o debate que propomos neste artigo, entendendo que os temas da socialização e da garantia ao direito à educação parecem estar escanteados da discussão corrente na agenda pública sobre a redução da maioria penal, transformada numa espécie de antídoto rápido e supostamente eficaz para aplacar a sensação coletiva de medo associada às infrações cometidas por crianças e adolescentes, sobretudo aqueles do mundo popular. Na ordem do dia no Brasil, esta discussão tomou novos rumos em agosto de 2015, com a aprovação na Câmara dos Deputados da proposta de emenda constitucional PEC 171/93⁶, que reduz a maioria penal de 18 para 16 anos.

Frente a este debate, neste artigo defendemos uma abordagem a partir do circuito de socialização brasileiro, intimamente conectado à garantia ao direito à educação, como procuramos apresentar na introdução acima. Temos como ponto de observação dessas dinâmicas a escola pública e agências de proteção e garantia dos direitos infantojuvenis, como o CT e também o sistema socioeducativo, instâncias que, a despeito de sua baixa capacidade de atuação preventiva, foram alçadas ao papel de protagonistas na passagem da “casa para a rua” entre crianças e adolescentes, principalmente aqueles mais precari-

zados. Portanto, nossa proposta é pensar a discussão da maioria penal de uma perspectiva imbricada ao papel destas instituições em face das desigualdades às quais está exposto este novo público que adentrou a escola em contexto de massificação. Focalizaremos, articulando recortes do debate teórico a achados de pesquisas empíricas, o processo de construção de trajetórias de estudantes em conflito com a escola, em situação de infrequência, evasão e abandono escolar, muitas delas no limiar da fronteira entre a escola, a rua e a criminalidade.

Para tal, o argumento deste artigo divide-se em três seções. Na primeira delas, apresentaremos uma breve reflexão, com base na teoria social contemporânea, a respeito da socialização. Este processo não mais se confunde necessariamente com a institucionalização como na sociedade moderna, dadas as novas configurações características do mundo globalizado, entremeado pela lógica do consumo e do individualismo. A este fenômeno de decréscimo de legitimidade social por parte das instituições, a bibliografia tem chamado de desinstitucionalização. O caso da França, que associa massificação escolar e desinstitucionalização, nos servirá de fio condutor para melhor situarmos as peculiaridades do contexto brasileiro, que experimenta o que denominamos de fenômeno de vazio institucional quando se consideram estudantes vulneráveis, em situação de conflito com a escola.

Na segunda seção, buscaremos construir uma correlação entre o debate teórico sobre a massificação escolar entre nós, as novas desigualdades produzidas com circuitos de “habitação escolar” (PERGRINO, 2010) e resultados de pesquisas empíricas acerca desse grupo em conflito com a escola, bem como de estudos sobre adolescentes em unidades de internação que compõem os programas de socioeducação. E, na terceira seção, as considerações finais.

Pretendemos, no lugar de inferir juízos de valor a respeito da atuação desta ou daquela agência, evidenciar o potencial das insti-

tuições como agências de socialização de crianças e adolescentes na concepção de sujeitos de direitos, tendo como núcleo o direito à educação. Acreditamos que, se bem compreendidas, reformuladas e articuladas a uma agenda de políticas públicas no campo da educação e também do urbano, da saúde, entre outros, a escola, o CT e o sistema de socioeducação podem interferir na passagem da “casa para a rua” entre crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social, bem como na dinâmica de reconstituição da sociabilidade urbana, impactada pela percepção e vivência da violência.

Socialização e desinstitucionalização da escola

Podemos afirmar que o tema da socialização é uma preocupação presente em todas as teorias sociológicas, já que se trata do estudo dos mecanismos de reprodução social das novas gerações. Parte considerável das teorias clássicas sobre socialização tem por inspiração os postulados de Émile Durkheim. Vale lembrar que o pai e fundador da sociologia dedicou-se à investigação de fenômenos sociais característicos do século XIX, imersos no que denominava de estado de anomia: crescentes índices de suicídio; expansão da divisão do trabalho e conflitos na vida econômica, desregrada; desregulação da relação capital / trabalho; diferenciação das relações sociais. A passagem do Antigo Regime, na França, para a vida moderna e industrial não produziu automaticamente novos mecanismos de coesão. Ao contrário, pareceu estimular o individualismo negativo entre os homens. Nos termos de Durkheim, a travessia da solidariedade mecânica para a orgânica, da sociedade tradicional para a moderna não havia se dado de modo pleno (DURKHEIM, 1999).

Por isso, a importância da sociologia, afirmava. A modernidade precisava de uma ciência que orientasse os homens em face da crise; a sociedade padecia de uma moralidade que fosse capaz de conter as paixões humanas. Durkheim discorda com veemência da justifica-

tiva corrente em sua época de que o estado de não regulamentação seria favorável ao desenvolvimento da liberdade individual, negando também as especulações sobre o fim da possibilidade de vida social, derivada justamente do egoísmo exacerbado na sociedade moderna. Para ele, o indivíduo é forjado na sociedade, superior a este; é criatura modelada pelas instituições sociais.

É através delas, portanto, que o indivíduo se socializa, o que, paralelamente, abre caminhos para seu processo de individuação, de desenvolvimento da autonomia. Esta última, porém, só pode ser resultado de processos de coerção. “Só se é livre na medida em que outrem é impedido de tirar proveito da superioridade física, econômica ou outra de que dispõe para subjugar minha liberdade e apenas a regra social pode erguer um obstáculo a esses abusos de poder” (Idem, p. VIII).

Um dos principais objetos de estudo sobre os quais a obra de Durkheim se concentrou diz respeito à educação, como é sabido. A educação e a instituição escolar, para o autor, retiram os indivíduos de seus particularismos, do domínio da cultura familiar, através da exposição continuada a um conjunto de saberes e valores sociais sistematizados, inserindo-os no mundo social no sentido de torná-los próximos ao ideal de homem próprio de cada sociedade. Mais do que isso, Durkheim, em *Educação e sociologia* (2011), entende ser a educação o principal veículo de conversão social do indivíduo e a escola, o lugar da realização do projeto social.

Fundamentalmente social, a educação, segundo Durkheim, é transmitida por adultos a crianças mediante relações face a face, e é também definida por um duplo caráter: singular e ao mesmo tempo múltipla. Consiste em um aprendizado que se dá no plano moral, mas também individual, por meio da introjeção em crianças e jovens dos valores socialmente construídos, simultaneamente colaborando para a sua individuação. Embora o processo educacional possa ser

encarado como tirânico, disciplinador, coercitivo, para os homens é interessante e também desejado, já que proporciona uma espécie de transcendência que os leva à condição de membros de uma sociedade (DURKHEIM, 2011).

Assim, Durkheim nos apresenta uma agenda de pesquisa fundadora do que viria a ser a sociologia da educação, e termina por influenciar também as abordagens culturalistas e funcionalistas a respeito da socialização no século XX, que, guardadas as especificidades, dão ênfase à correspondência entre o indivíduo e a sociedade, percebendo a formação dos indivíduos como uma incorporação progressiva dos valores sociais (Cf. DUBAR, 1997). No entanto, os processos de socialização no mundo contemporâneo, por seu turno, têm exigido novas lentes de compreensão; escapam às perspectivas pautadas pelas premissas de Durkheim. Eles certamente são mais tensos, heterogêneos, complexos e múltiplos em comparação àqueles existentes na sociedade moderna do século XVIII ou mesmo até a segunda metade do século XX.

Concordamos com Setton (2008) que não há mais lugar para a leitura que estabelece continuidade entre cultura, sociedade e personalidades. Vivemos no mundo da perda progressiva de legitimidade e monopólio das instituições; a cultura escolar, por exemplo, tornou-se uma dentre outras concorrentes nas trajetórias de crianças e jovens (Idem, 2008, p. 22). Se a socialização não é mais sinônimo de integração, sabendo que estamos num mundo mais plural, em que o indivíduo é também autor de sua própria trajetória, a teoria social contemporânea considera que o termo socialização não mais se confunde necessariamente com institucionalização. A este fenômeno caracterizado pelo decréscimo de legitimidade social por parte das instituições sociais, a bibliografia tem chamado de desinstitucionalização, um dos sintomas da crise detonada pelas profundas transformações mundiais a partir da segunda metade do século XX, que põem em xeque as relações entre indivíduo e sociedade, a socializa-

ção e a construção de identidades, bem como a capacidade coletiva de cooperação e solidariedade social.

Um dos intérpretes do conjunto de inquietações que tem definido esta fase da modernidade em mutação é Alain Touraine (1998). O autor nota que o que se globalizou não foi a nossa habilidade para viver juntos, mas a troca de signos da modernidade, o aprofundamento da cultura de massa que atropela o lento trabalho de socialização das famílias e da escola, abrindo espaço para um cenário de dessocialização. As sociedades estão se desfazendo, optando inconscientemente pela lógica da recomunitarização, do recuo às características da comunidade pré-moderna com a multiplicação dos grupos identitários e os nacionalismos (1998, p. 12).

Nos centros urbanos, por sua vez, proliferam conjuntos de guetos, de comunidades fechadas, ricas e pobres, estranhas entre si, a exemplo de Los Angeles. O encolhimento das instituições e das normas sociais acelera a expansão da vida privada e do individualismo, diz Touraine. Vivemos juntos, porém separados. E a sociologia deve estar atenta a isso, procurando desvendar o que podem ser a liberdade, a solidariedade e a igualdade entre nós nesta fase da modernidade, considerando que as regras e os valores da tradição republicana fazem parte de um passado que não mais voltará.

O tempo da ordem chegou ao fim, enfatiza o autor. O “ser” e o “fazer” encontram-se em processo de dissociação; a subjetividade dos indivíduos não está mais diretamente relacionada à posição que ocupam na divisão do trabalho. É o mundo de Durkheim que se desfaz. Segundo Touraine, o auge deste modelo de controle social moderno, em que institucionalização e socialização eram mecanismos fundamentais para a consolidação do elo entre a sociedade e o indivíduo, como num “jogo de espelhos” (1998, p. 32), foi atingido com o *Welfare State*, no qual bem-estar e economia se combinavam a partir da intervenção estatal, numa estratégia de conciliação entre demandas sociais e econômicas.

Portanto, o sujeito não se define mais pelo que faz, e sim pelo que é. Estamos sob o risco de nos encerrarmos no culturalismo, numa experiência privada e incomunicável. A tragédia desta fragmentação pode nos levar à radicalização, assevera Touraine, com a recusa de toda a norma social num mundo fechado em seitas (1998, p. 44-45). Caracterizada por esta cisão entre o sistema e o ator, a desmodernização é complementada pela desinstitucionalização, isto é,

o enfraquecimento ou a desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais e, mais simplesmente, o desaparecimento de julgamentos de normalidade aos comportamentos regidos por instituições. Entramos em sociedades que alguns teriam prazer em dizer que são tolerantes, palavra agradável de ouvir, mas cujas normas se desfazem, favorecendo a coexistência de vários tipos de organização social e de condutas culturais em cada domínio, o que é ao mesmo tempo libertador e angustiante. (1998, p. 50)

Exemplo disso, além da noção de família e suas configurações cada vez mais diversas, é a escola e a decomposição da cultura escolar. O declínio de instituições como a família e a escola, para Touraine, tem efeitos positivos, pois não se trata apenas de crise e decomposição, mas de uma mutação. Uma nova paisagem cultural em que o sujeito tem centralidade em face da sociedade (1998, p. 51). O que nos ajuda a compreender a crise ou mutação da escola republicana e suas pretensões universalistas que entram em choque com a diversidade e desigualdade do público com o qual passou a lidar após a massificação do acesso à escola, um fenômeno mundial.

Importa afirmar que, embora a cena contemporânea não seja mais marcada pelas instituições, Touraine não as recusa. Pelo contrário, o autor acredita numa reforma institucional que possa contribuir para o desenvolvimento da subjetivação dos indivíduos, respeitando suas particularidades. Como deixa claro em sua proposta de escola do sujeito, que busca reconhecer e conhecer as demandas individuais e sociais no aluno, e ao mesmo tempo a diversidade cultural. Quanto maior a capacidade da escola em articular tais funções, maior será a

sua capacidade institucional para combater de maneira ativa as desigualdades de oportunidades.

É nesse sentido que uma escola do sujeito é também uma escola da comunicação, voltada para estabelecer pontes que possam mediar a relação com os alunos:

é nas escolas, volto a insistir, frequentadas por crianças de nível social mais baixo que é mais urgente passar para a escola da comunicação, pois a violência explode e destrói a instituição onde não funciona uma rede de comunicações (...) No entanto, assim como uma cidade não é viva a não ser quando nela convivem lado a lado e se comunicam populações diferentes, da mesma forma deve a escola ser um lugar privilegiado de comunicações interculturais. (Idem, p. 330-332)

Educando e ensinando seus alunos, especialmente aqueles oriundos de territórios segregados, a se tornarem sujeitos, livres; ao despertar sua consciência crítica por meio de uma comunicação ativa e eficiente a partir de atividades educacionais que não só aulas e disciplinas formais, a escola adquire um papel central para a transformação social, para a renovação da democracia. A escola deve ser recolocada no centro da vida social, transformando a massificação em democratização, para Touraine.

Importantes contribuições do campo da sociologia da educação em sintonia com a proposta da escola do sujeito são as de Dubet & Martuccelli (1997) e, também, de Dubet (1996; 1998). Dubet & Martuccelli (1997) partem da análise da crise da escola republicana francesa e da nostalgia dela resultante com o processo de massificação escolar, esclarecendo logo de início sua emancipação quanto a essas ideias. Entendem a escola republicana e suas promessas de promoção da igualdade como um tipo ideal que nunca teria se realizado plenamente. E, portanto, rejeitam a noção de crise no mesmo sentido atribuído por Touraine. Para os autores, trata-se de uma instituição em mutação.

A representação de uma escola justa e igualitária deu lugar, com a massificação, à imagem da escola injusta e desigual, espelhando a própria sociedade e as dinâmicas de manutenção dos privilégios das classes dominantes. Com a universalização do acesso, a instituição ampliou o tempo de permanência dos pobres, tornando-se um longo processo de “destilação fracionada”, eliminando alunos que experimentam a ideia de fracasso pessoal.

O que não quer dizer que a escola, em franca desinstitucionalização, não seja mais propriamente uma instituição, pois na escola primária, que no caso brasileiro corresponde ao primeiro ciclo do ensino fundamental, o estudante ainda interioriza a ordem escolar, como apontaram as pesquisas dos autores. Muito porque o mundo infantil participa do mundo escolar e o professor ainda é uma figura forte nesta etapa de escolarização. Porém, à medida que se avança no sistema escolar, do ponto de vista dos alunos é uma tarefa árdua conciliá-lo com o universo adolescente/jovem. Enquanto alguns têm êxito neste empreendimento, outros, ao contrário, vivem em somente um destes registros.

Em “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização” (1998), Dubet afirma que aqueles bem-sucedidos na articulação entre a cultura escolar e a cultura jovem são, em geral, estudantes mais favorecidos que se socializam e se subjetivam na escola, embora existam os que não vejam sentido nela. Apenas se adaptam, mas não se integram. Contudo, há aqueles que a escola não forma e não socializa. Ela os destrói com seus julgamentos. Frequentemente, são aqueles mais pobres, que aceitam ou mesmo resistem aos juízos escolares, esses últimos reagindo contra a instituição. “Eles se subjetivam contra a escola”, assevera Dubet (1998, p. 2-3).

O estudo da escola na contemporaneidade reclama, portanto, outras lentes de análise ou novas teorias para ser compreendida em face das mutações que sofreu. É nesse sentido que se coloca a noção de

experiência escolar (DUBET & MARTUCCELLI, 1997). As relações entre os atores escolares, modificadas, bem como a socialização escolar, precisam ser avaliadas sob a luz de novas perguntas. A sociologia da experiência escolar pretende compreender os sentidos dos comportamentos e atitudes dos atores escolares que vivenciam esse processo de mutação como crise.

É preciso considerar a atividade dos atores na sua própria socialização, os mecanismos subjetivos pelos quais constroem suas experiências escolares enquanto são formados por elas. “O tema da interiorização ocupa aqui menos lugar que o da interação”, argumentam Dubet & Martuccelli (1997, p. 71), sendo a socialização “produto das comunicações nas quais está envolvido o indivíduo” (Idem, p. 72). Em suma, para Dubet & Martuccelli, a noção de crise da instituição escolar e da socialização como experimentada pelos atores escolares, traduzida na nostalgia de um passado cada vez mais longínquo, impede que se percebam os processos de mutação por que passa a escola, as transformações que são, em certo sentido, inexoráveis. Há, sim, novos processos de socialização, afirmam. Cabe à sociologia da experiência escolar, portanto, compreender como os indivíduos captam, compõem e constroem as suas experiências escolares e se constituem nessas interações. “É o estudo destas experiências o que deve permitir-nos captar a natureza da escola.” (1997, p. 86).

O caso francês, apontado aqui a partir da perspectiva de Dubet e Martuccelli, exemplifica uma problemática mundial que também é a nossa, a da massificação escolar e os desafios institucionais para lidar com a diversidade que adentrou a escola – no contexto brasileiro, mais especialmente, crianças e adolescentes pobres concebidos como sujeitos de direitos. A comparação, porém, termina quando pensamos na imagem da instituição escolar francesa, historicamente robusta e cuja trajetória se confunde com a da república naquele país. Cenário bem distinto é o nosso, em que a escola pública, his-

toricamente restrita a poucos grupos, expandiu-se ao mesmo tempo em que precarizou-se. Como veremos a seguir.

Massificação escolar à brasileira e o papel do Conselho Tutelar e do Sistema Socioeducativo na efetivação do direito à educação

O processo de expansão da instituição escolar brasileira iniciou-se na década de 1970, anteriormente à promulgação do ECA, em 1990. A seleção que ocorria antes mesmo da entrada na escola passou a se dar a partir desse período, dentro dos seus muros. Os recursos destinados à educação praticamente não aumentaram; não se ampliou a infraestrutura das redes de ensino e tampouco foram contratados mais profissionais. Tal expansão sequer estava ligada a uma mudança de paradigma. Representou, ao contrário, um alargamento do que já existia. Tudo isso caracterizou a nossa massificação escolar. Processo que, conforme observado por Mônica Peregrino (2010), coincidiu com a precarização da instituição.

O novo público que adentrou as escolas demandava novas questões ao mesmo tempo em que a instituição se “desinstitucionalizava”, enfatiza a autora. Em grande medida porque se tornou o local da “gestão da pobreza”, realizando serviços que anteriormente não cabiam à escola. Além disso, cada vez mais situações ligadas à disciplina dos estudantes, como a reprovação e a evasão, passaram a ser compreendidas como fracassos na trajetória escolar em que os alunos eram responsabilizados individualmente.

A partir da década de 1980, este processo foi se consolidando, passando-se de uma escola que atendia basicamente à classe média para uma escola dos pobres. Os mecanismos de aceleração de aprendizagem e de aprovação automática da década seguinte, com novas formas de seletividade, intensificaram as desigualdades de distribuição por turmas e turnos. Em suma, nesse período e de diferentes maneiras, a seletividade escolar persistiu como instrumento de sepa-

ração dos desiguais, na maioria das vezes agravando-se ao longo do tempo, segundo Peregrino (2010).

A massificação tornou a escola ainda mais complexa. E a diversidade de seu novo público implicava um aparato institucional mais forte. Todavia, a escola, fragilizada institucionalmente, contribuiu para que se desenvolvessem várias escolarizações dentro de um mesmo estabelecimento, permitindo, assim, a existência dos que simplesmente “habitam” a escola e os que efetivamente têm o seu direito à educação escolar garantido (Idem, 2010).

Dentre os alunos que Peregrino diz “habitar” a escola, podemos destacar os infrequentes, os chamados “abandonantes” e aqueles que chegam a fazer parte da categoria de evasão escolar⁷, conhecidos como “evadidos”. Invisíveis numa escola pouco preparada e, muito por isso, pouco sensibilizada em notá-los, tais grupos de alunos encontram-se no limiar da participação no jogo escolar. Muitos desses estudantes só serão percebidos tempos depois, quando a fronteira entre a escola e a rua já tiver sido ultrapassada. Quando já circunscritos ao vazio institucional, expostos aos perigos de um contexto urbano hostil como o de grandes metrópoles, a exemplo do Rio de Janeiro.

Um caso trágico analisado por Canegal e Lima (2014) lança luz sobre esse problema. Em 2012, um estudante de uma escola pública carioca, morador da Rocinha, foi encontrado morto em um ponto turístico da cidade. Alan de Souza, de 12 anos, teria sido sequestrado, torturado e assassinado por seguranças de um clube situado nos arredores de sua casa e da escola em que estudava. Sobre sua situação escolar, embora dissesse à sua mãe que frequentava as aulas todos os dias quando saía de casa pela manhã, de uniforme, Alan havia sido reprovado por falta em 2011. O menino cursava o 5º ano do ensino fundamental e não sabia ler e escrever, segundo sua mãe em entrevistas à imprensa à época do crime.

Este contingente de crianças e adolescentes em situação de infrequência, abandono ou evasão escolar, grupo do qual Alan fazia par-

te, de início pode parecer pequeno. Contudo, torna-se expressivo no momento em que os dados das escolas são analisados mais de perto, conforme aponta uma pesquisa também apresentada neste dossiê⁸. Em 2013, apenas em uma escola municipal que atende a estudantes do segundo segmento, em sua maioria moradores da Rocinha, percebeu-se que 14% dos seus alunos eram infrequentes ou abandonantes. Tal contexto se agrava ainda mais à medida que se leva em conta que 18% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos moradores daquela favela não estavam matriculados na escola, de acordo com o censo realizado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro (2008).

A infrequência e o abandono podem ser encarados como efeitos de trajetórias escolares que se constroem “contra” a escola. Em que o afastamento da cultura escolar e da cultura do aluno é tamanho que não se vê quase sentido algum no que é ensinado ali. Ao mesmo tempo – é preciso ressaltar –, os problemas escolares também podem esconder questões de ordem familiar e social, colaborando para a quebra do tênue vínculo que alunos com trajetórias problemáticas na escola mantêm com a instituição. Qualquer situação a mais em casa ou na vizinhança pode ser a gota d’água para que ultrapassem a fronteira escola-família-rua. A escola, assim, se torna “palco onde essa situação de vulnerabilidade da criança aparece, e o direito à educação escolar acaba ficando condicionado a outras garantias que dependem de outros atores externos à escola” (CANEGAL e MONTEIRO, 2014, p. 222).

É nesse momento que as instituições de proteção à infância e à adolescência devem atuar, trazendo à tona a educação escolar como um valor e um direito, disseminando-os entre o grupo que protege e, principalmente, cuidando para que a ligação com a escola se mantenha. Com isso, contribuirão, mesmo que indiretamente, com o fortalecimento institucional da escola e, mais efetivamente, com a agenda da escolarização no Brasil (Idem, 2014).

O Conselho Tutelar (CT) é uma dessas agências criadas pelo ECA, focado exclusivamente na defesa dos direitos da criança e do adolescente, como já dito. É um espaço público, vinculado às administrações municipais, mas constitui-se como um órgão autônomo de intermediação de interesses e direitos, e atua no “espaço social existente entre o cidadão e o juiz” (SOUZA, 2003). É, nesse sentido, não jurisdicional. Pode ser percebido, ainda, como instância de mediação de conflitos, com demandas geralmente ligadas a grupos de famílias do mundo popular (RIBEIRO, 1998). Da nossa perspectiva, entendemos o CT como uma agência de proximidade (BURGOS, 2008), com vocação para a construção de elos entre a vida social familiar e o mundo dos direitos, permitindo uma comunicação mais fluida entre o direito e as crianças, adolescentes e famílias. Uma vez que se pretende vicinal, isto é, próxima ao cotidiano familiar, bem como de instituições diretamente ligadas a ela, tais como a própria escola.

Embora a parceria entre o CT e a escola já ocorra, ambos estão pouco sensibilizados para tal potencialidade (BURGOS, 2008; BURGOS et al, 2014). A instituição escolar em geral ainda percebe o CT como uma espécie de “polícia das famílias”, remetendo-se a ele para os alunos e suas famílias mais como uma forma de ameaça do que propriamente um potencial mediador de relações, um parceiro na resolução de problemas. O próprio Conselho, por sua vez, envolvido na resolução de tantas adversidades, acaba funcionando como uma agência que lida com os casos de modo emergencial e menos preventivo. É, por isso, pouco atento para enfatizar um outro aspecto de sua vocação, mais propositivo de políticas públicas e fiscalizador das existentes (SCHEINVAR, 2012).

Além do CT, outro agente externo previsto pelo circuito de proteção e que também tem a incumbência de contribuir para a disseminação do valor educação e a garantia o direito à escolarização é o sistema socioeducativo, como dito anteriormente, nas situações em

que adolescentes entram em conflito com a lei. A Vara de Infância e Juventude considera que um adolescente deve ingressar no sistema quando aplica medidas de semiliberdade e internação. Como sinaliza Mário Volpi (2013), essas ações, de caráter pedagógico, visam a interromper a trajetória dos adolescentes na prática de delitos e retornar o que foi estabelecido como próprio da adolescência. Daí a importância do contato com a escolarização e profissionalização nesse momento. Nota-se, diz este autor, que o ato infracional, geralmente, não é um ato isolado na vida do adolescente, mas sim o resultado de uma trajetória específica, marcada por faltas e descontinuidades na sua relação com a família, a escola, a comunidade, o Estado e as políticas públicas.

Em pleno processo de consolidação, o sistema socioeducativo ainda tem sido pouco expressivo na efetivação de suas atribuições. Como apresentado na introdução a este artigo, a pesquisa “Panorama nacional – a execução das medidas socioeducativas de internação”, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), aponta para os enormes desafios nesse sentido: 57% dos 1.898 adolescentes entrevistados estavam fora da escola no momento da prática do ato infracional. Pararam de estudar, em média, entre 8 e 16 anos, 86% deles ainda no ensino fundamental⁹. Além disso, 8% do total, porcentagem expressiva quando se imagina que a educação foi universalizada no Brasil, declararam não ser alfabetizados. Isso, sem mencionar a alta taxa de reincidência ao sistema. Cerca de 40% dos adolescentes já haviam cumprido medidas em instituições.

A pesquisa do CNJ aborda, ainda, aspectos da escolarização dos internos em cumprimento da medida. Setenta e dois por cento deles declararam estar na escola, o que significa que os restantes 28% de adolescentes sob a tutela do Estado no país estão privados do direito à educação escolar. E mais, 12% dos estabelecimentos de socioeducação não disponibilizavam oportunidades de aprendizado. Os tipos

de atividades escolares mais citados no estudo foram definidos genericamente como oficinas, cursos e reforço escolar. Sobre a oferta de programas profissionalizantes, apenas 61% do total dos estabelecimentos efetivam este direito. No Brasil, ademais, é muito tímido o acompanhamento do egresso. Apenas 18,44% deles são assistidos.

Outros estudos com adolescentes internos ajudam na compreensão do sentido da escolarização em suas vidas. Dias (2011) observa uma recorrência de problemas escolares entre os adolescentes em conflito com a lei em sua pesquisa: defasagem idade-série, repetência, evasão e fracasso escolar, percebendo ainda uma predisposição à exclusão do sistema educacional. Para a pesquisadora, a educação defendida como direito de todo cidadão pela sociedade em geral e pela própria escola geralmente não engloba esse público. Desse modo, as escolas, muitas vezes, terminam por “expulsá-los”, “rotulá-los e/ou alocarem-nos” em turmas especiais. E a violência, a indisciplina e o fracasso escolar são entendidos, assim, como precedentes que dão a elas a prerrogativa de julgar aqueles que têm ou não direitos. Mais do que isso, geralmente é atribuída a esses adolescentes a responsabilidade individual pelos conflitos e problemas ocorridos no ambiente escolar.

A pesquisa de Santos (2013) corrobora com as observações de Dias em relação às trajetórias escolares dos adolescentes em conflito com a lei. Ela também nota que a maioria deles estava fora da escola no momento do ato infracional. E, entre aqueles que a frequentavam, eram recorrentes a repetência, os fracassos, a indisciplina, a discriminação. Os dados do estudo apontam ainda que, mesmo quando em cumprimento de medida, a escola, obrigatoriamente frequentada no período de internação, é geralmente vista pelos adolescentes como parte do processo de punição ou um lugar para passar o tempo. Desse modo, muitos, quando saem em liberdade, não continuam a estudar. Em contrapartida, assim como Dias, Santos observa uma rejeição às

vezes velada ou explícita por parte das escolas em aceitar tais adolescentes depois da internação. Por isso, a ênfase que deve ser dada à educação escolar no contexto da ação socioeducativa, afirma a autora, já que, em grande parte dos casos, esta provavelmente é uma das únicas oportunidades em que este público terá acesso a este direito.

Há aí, portanto, uma contradição. Um direito que é de todos acaba se tornando restrito a um grupo à medida que os problemas escolares, familiares ou sociais se tornam presentes no ambiente escolar. Todavia, muitas vezes esses problemas ultrapassam a alçada da escola, que não pode resolvê-los solitariamente. É nesse sentido que instituições como o Conselho Tutelar e o sistema socioeducativo aparecem como dispositivos que podem contribuir, e muito, se valorizados, para a efetivação do direito à educação. É papel dessas agências difundir a educação escolar como um valor, disseminá-lo entre o grupo que protege e, principalmente, cuidar para que o vínculo com a escola se mantenha. Antes de se tornarem adolescentes em conflito com a lei, muitos deles, conforme buscamos apresentar, eram crianças e adolescentes em conflito com a escola.

Considerações finais

O presente artigo buscou problematizar o circuito de socialização e o papel desempenhado pela escola pública, o Conselho Tutelar e o sistema socioeducativo no processo de passagem da “casa para a rua” de meninos e meninas de origem popular com vistas à garantia do direito à educação. Em especial entre aqueles em situação de conflito com a escola. Procuramos evidenciar, de início, o debate teórico sobre socialização no mundo contemporâneo, mais complexa, tensa e multifacetada em comparação à formação das novas gerações e à construção de identidades na sociedade moderna. O que coloca em xeque o papel socializador tradicionalmente atribuído à escola, comprometido em tempos de massificação escolar, quando a instituição

passa a receber grupos sociais que não a frequentavam, conforme apresentamos a partir do caso da França.

No Brasil, por seu turno, a universalização do acesso à escola a partir dos anos 1970 encontrou uma instituição pouco preparada para lidar com a diversidade do novo público que nela ingressava, produzindo e reproduzindo novas desigualdades. Criou, de um lado, circuitos de habitação escolar (PEREGRINO, 2010) relegados, em geral, àqueles tidos como maus alunos, com problemas disciplinares, de ordem familiar e de frequência, por exemplo; e, de outro lado, circuitos de escolarização para aqueles mais sintonizados à cultura escolar.

Assim, fica claro que, sendo a escola pública central na reprodução social do mundo popular, como determinam a Carta de 1988 e o ECA, uma criança ou um adolescente em situação de conflito com a escola, parcial ou totalmente privado do direito à educação, está também distante da concepção de sujeito de direitos que prevê a legislação brasileira. Mais do que isso, pode estar submetido a um vazio institucional, na fronteira entre a escola, a família – muitas vezes precarizada – e a rua. Infelizmente, esse vazio institucional na socialização, em tantos casos, parece ser rapidamente preenchido pela construção de processos de individualização a partir de outras lógicas. No contexto de grandes cidades expostas aos efeitos da segregação urbana, como o Rio de Janeiro, a cultura escolar concorre diretamente com a cultura juvenil e com a cultura do lugar, bem como com a sociabilidade dos grupos de tráfico de drogas.

No caso de adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas, como aponta a pesquisa de Santos (2013), a escola é visualizada como parte da punição. Ainda que a escolarização oferecida nas unidades de internação seja quase a única chance de esses adolescentes frequentarem a escola com alguma regularidade, pois a maioria dos egressos, segundo a pesquisa “Panorama nacional” (CNJ, 2012), não retorna à escola e tampouco é

acompanhada sistematicamente. É bastante alta a taxa de reincidência no sistema socioeducativo, acima de 40%.

É importante reafirmar que nosso objetivo não foi fazer juízos de valor quanto à atuação da escola pública, do Conselho Tutelar e do sistema socioeducativo, mas, antes, contribuir para o desvelamento de certas dinâmicas por vezes imperceptíveis e que colaboram para a reprodução de desigualdades. Acreditamos numa postura de afirmação da Carta de 1988 e do ECA, na potencialidade destas instituições, que, se bem compreendidas, reformuladas, fortalecidas e articuladas em uma rede que leve em conta, ainda, políticas urbanas, de saúde e segurança pública, entre outras, poderão ser aumentadas em sua capacidade de reinserir e reter crianças e adolescentes no jogo escolar. Podem, assim, interferir na socialização e na dinâmica de reconstituição da sociabilidade urbana.

É nesse sentido a nossa crítica ao debate relacionado à redução da maioria penal em voga no país, que parece ignorar as inovações institucionais trazidas pelo ECA em detrimento de soluções simplistas, como a de tornar adolescentes de 16 anos imputáveis na justiça comum em caso de crimes hediondos. O que representa, na prática, um retrocesso, além do aumento da já inchada população carcerária brasileira, considerada a terceira maior do mundo¹⁰, perdendo apenas para os Estados Unidos e a China. Conferir centralidade à discussão pública sobre a redução da maioria penal é despolitizar o debate que aposta na valorização da escola pública, do CT e do sistema socioeducativo, na reforma destas instituições. É comprometer, assim, o processo de construção social do aluno entre nós, negando a prerrogativa de que todas as crianças e adolescentes, sem exceção, são portadores de direitos.

Notas

1 A partir da pesquisa realizada pela PUC-Rio no CT da Zona Sul do Rio de Janeiro em 2011, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), percebeu-se que cerca de 30% da agenda de trabalho daquele conselho está envolvida com as escolas da região, englobando questões como a busca de vagas em creches escolares, casos de indisciplina e evasão escolar. Cf. PUC-Rio (2012). *Conselho Tutelar e a gestão escolar de famílias vulneráveis*. Relatório final da pesquisa. Rio de Janeiro: Faperj, junho de 2012.

2 De acordo com o ECA, o internamento pode se prolongar até os 21 anos de idade.

3 As outras medidas previstas pelo artigo 112 do ECA são: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida.

4 O SINASE, que tem por objetivo regulamentar as medidas socioeducativas, foi estabelecido pela Lei Federal 12.594/2012 depois de seis anos da resolução (de número 119/2006) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que a instituiu. Nesse sentido, o sistema socioeducativo tal qual era previsto pelo ECA ainda está em pleno processo de construção.

5 A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, traçou diretrizes que orientaram inovações na representação da infância e da adolescência. Cf. ROSEMBERG, Fúlvia e MARIANO, Carmem Lúcia Sussel.

6 Até o momento de fechamento deste artigo, em fevereiro de 2016, a PEC 171/93 havia sido aprovada nos dois turnos da Câmara dos Deputados e enviada para o Senado Federal. Diferente da PEC original, que incluía também crimes de tráfico de drogas, lesão corporal grave e roubo qualificado, a PEC aprovada prevê a punição para crimes hediondos, homicídios dolosos e lesão corporal seguida de morte. No mesmo período, tramitava também na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado um Projeto de Decreto Legislativo (PDL 270/2015), que convoca um plebiscito sobre a redução da maioria penal em casos de crimes hediondos.

7 O abandono escolar se caracteriza por um longo período de faltas – 30 dias seguidos ou 60 alternados. Já a evasão é uma situação de exclusão duradoura – mas não necessariamente definitiva – da escola. Caracteriza-se pela não efetivação da matrícula pelo aluno no ano seguinte.

8 Sob o título “Trajetórias escolares problemáticas: subsídios para a construção da educabilidade e equidade escolar na Rocinha”, a pesquisa coordenada pelo professor Marcelo Burgos busca, basicamente, compreender as trajetórias escolares de alunos que tenham problemas de infrequência ou que abandonam a escola e como tais alunos e suas famílias conferem sentido a essas ações.

9 As respostas se concentravam entre a quinta e a sexta séries (sexto e sétimo anos).

10 Cf. CNJ (2012).

Referências bibliográficas

BRASIL, *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BURGOS, Marcelo Baumann. *A judicialização da gestão escolar: escola pública, Conselho Tutelar e rede de proximidade*. CEDES – Centro de Estudos direito e sociedade. Boletim Janeiro/Fevereiro, 2008. Disponível em: <<http://cedes.iesp.uerj.br/PDF/08janeiro%20fevereiro/judicializa%C3%A7%C3%A3o%20da%20gest%C3%A3o%20escola.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. *A judicialização da gestão escolar: escola pública, Conselho Tutelar e rede de proximidade*. CEDES – Centro de Estudos direito e sociedade. Boletim Janeiro/Fevereiro, 2008.

_____. *Justiça de proximidade – notas sobre a experiência francesa*. CEDES – Centro de Estudos direito e sociedade. Boletim Outubro, 2006.

CANEGAL, Ana Carolina; LIMA, Maria Larissa Martins de. Entre a escola, a família e o conselho tutelar: estudo do vazio institucional a partir do trágico caso do menino Alan. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 239-262.

CANEGAL, Ana Carolina; MONTEIRO, Sarah Laurindo. Conselho Tutelar, um mediador da relação escola-família. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. pp. 217-238.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Panorama Nacional*. A execução das medidas socioeducativas de internação. Programa Justiça ao Jovem. 2012.

DIAS, A. F. *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2011.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____ & MARTUCCELLI, Danilo. *Em la escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editora Losada, 1997.

DUBET, François. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Rocinha. Plano de Desenvolvimento Sustentável*, 2008.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Munic2009: Perfil dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2009/defaulttab.shtm>>

LÓPEZ, Néstor. *Equidad educativa Y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2005.

PEREGRINO, Monica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 327 p.

PUC-Rio (2012). *Conselho Tutelar e a gestão escolar de famílias vulneráveis*. Relatório final da pesquisa. Rio de Janeiro: Faperj, junho de 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia e MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cad. Pesquisas* [online]. 2010, vol.40, n.141, p. 693-728. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ROSSI, Laura; LOPES, Fernanda Antunes; BURGOS, Marcelo Baumann. Conversa com os profissionais da escola. Ensaio de um debate sobre a relação da escola com o mundo do aluno. In: BURGOS, Marcelo Baumann. (Org.). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 344-382.

SANTOS, Kátia Martins. Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes e VERGILIO, Soraya Sampaio. (Orgs.). *Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas*. DEGASE, 2013. p. 108-121

SCHEINVAR, Estela. *Conselho Tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano*. *Revista Psicologia & Sociedade*, versão on-line. vol.24, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000400008>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, vol. 28, n. 1, janeiro-junho, 2002, p. 107-116, Universidade de São Paulo.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005, p. 335-350.

SOUZA, Marilene Proença; TEIXEIRA, Daniele; DA SILVA, Maria Carolina. Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar. Revista *Psicologia em Estudo*. Maringá, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a07.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VOLPI, Mário. Juventude: Direitos Humanos, Segurança Pública e Sistema Socioeducativo. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes e VERGILIO, Soraya Sampaio. (Orgs.). *Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas*. DEGASE, 2013. p. 37 a 48.

Recebido para publicação em 16 de agosto de 2015