



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

MARCOS EDUARDO DE SOUZA BAHIA

**SONHOS ATRÁS DAS GRADES: A RELAÇÃO ENTRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR
DOS JOVENS DO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DOM BOSCO EM
FORTALEZA-CE COM A PRÁTICA DE ATOS INFRACIONAIS**

Rio de Janeiro – RJ

2019

MARCOS EDUARDO DE SOUZA BAHIA

**SONHOS ATRÁS DAS GRADES: A RELAÇÃO ENTRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR
DOS JOVENS DO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DOM BOSCO EM
FORTALEZA-CE COM A PRÁTICA DE ATOS INFRACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura da Educação.

Rio de Janeiro – RJ

2019

MARCOS EDUARDO DE SOUZA BAHIA

**SONHOS ATRÁS DAS GRADES: A RELAÇÃO ENTRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR
DOS JOVENS DO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DOM BOSCO EM
FORTALEZA-CE COM A PRÁTICA DE ATOS INFRACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Gil Esteves (Orientador)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião
Universidade Federal Fluminense (UFF)

AGRADECIMENTOS

A origem da palavra obrigado como forma de agradecimento vem do latim *obligatus*, participípio do verbo *obligare*, que significa ligar, amarrar. E quando estabelecemos um elo por algo que nos foi agraciado, e por isso agradecemos.

No trabalho intelectual nunca estive sozinho. Foram muitas as contribuições que recebi nos diversos momentos da minha trajetória. De fato, esse trabalho se perfaz num congaçamento de momentos, sentimentos, utopias, frustrações, que se escoam por letras, espaços e números e desaguam nesta composição, resultado de elos, ligações estabelecidas até aqui.

Minha gratidão ao amigo, professor e orientador Luiz Carlos Gil Esteves pelos ensinamentos, apoio nos projetos acadêmicos que desenvolvemos ao longo do curso, pela confiança creditada e autonomia que me permitiu trabalhar, pelos conselhos e sugestões durante todo o período e, principalmente, por me orientar nos caminhos do trabalho intelectual, da vida acadêmica, e da atividade docente.

Obrigado Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a todas as professoras e todos os professores e funcionários que estiveram presentes neste percurso e tornaram minha passagem por essa instituição extremamente gratificante. Ao carinho do querido amigo Miguel, com quem renovo minhas esperanças e energias cada vez que conversamos. A professora, professora Eliane Ribeiro por quem tenho um apreço imenso, suas orientações foram determinantes para o despertar do desejo de ser pesquisador. As professoras: Monica Peregrino e Maria Fernanda, pelas aulas mágicas que me ajudaram no percurso acadêmico e com a pesquisa. Ao professor Elionaldo Julião que durante os encontros acadêmicos me fez consolidar o interesse pela temática. Ao professor Diógenes Pinheiro pelos inúmeros ensinamentos e pelas orientações que se incorporaram na pesquisa. Há ambos mais um Obrigado, pela presença na banca de qualificação e defesa.

Obrigado as companheiras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio: Laine Fonseca, Beatriz, Fabiola Santos, Vanessa Amaral, que me apoiaram e me encheram de alegria durante todos os momentos na universidade e nas atividades extracurriculares.

Aos companheiros e companheiras do Partido dos Trabalhadores do Rio de Janeiro que compreenderam esse novo momento da minha vida, pela forma carinhosa como me

tornaram carioca e pela solidariedade militante nos dias de luta, obrigado: Marina Costa, Manuel Severino, Tiago Santana, Benedita da Silva e Oscar Bessa.

Obrigado ao amigo Roberto Bassan, parceiro na luta pela socioeducação, a todos e todas da Superintendência Estadual de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Ceará, coladores fundamentais nessa pesquisa.

Obrigado a minha mãe, minha melhor inspiração, referência de resistência, de simplicidade que me ensinou o significado da palavra coragem.

Obrigado a professora Olivia Silveira, minha companheira Mirna Spinelli, e minha irmã Marinete Merss que testemunharam a angústia e um conjunto de outros sentimentos, em diferentes etapas no curso deste trabalho, expressando minha gratidão busco exprimir o imenso carinho e admiração que sinto por vocês.

Obrigado a todas e todos que partilharam comigo esse trabalho laboral, as ideias, sugestões, discussões, concepções partilhadas a cada conversa foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, eis aqui uma composição, das conversas, dos sentimentos de cada um, de cada uma de vocês. MUITO OBRIGADO.

Fui ficando só, sem cuidados.
Todos os que nos cuidavam tomaram outros rumos e,
com eles, foi-se o carinho de que eu vivia.
De novo voltam a preocupar-se comigo não por cuidado, mas por medo.
Porque me tornei um incômodo.
A criança que fui, chora na estrada.
Deixei-a ali, quando vim ser quem sou...
Quero ir buscar quem fui, onde ficou.
Quero poder imaginar a vida
como ela nunca foi,
e assim vivê-la vívida e perdida,
num sonho que nem dói
(Fernando Pessoa)

RESUMO

BAHIA, Marcos Eduardo de S. **Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais.** Brasil, 2019, n° f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Essa dissertação tem por objetivo geral analisar a relação entre a trajetória escolar do jovem em conflito com a lei com a prática de atos infracionais. A questão-problema apontada para a pesquisa é a seguinte: em que medida ocorre a relação entre a trajetória escolar do jovem em conflito com a lei e a prática de atos infracionais? O objeto da pesquisa é, pois, a contraposição entre a trajetória escolar do jovem em conflito com a lei e a prática de atos infracionais. A sua escolha se deu em razão do fato de se considerar a necessidade de abordar em pormenores aspectos a ele referentes, analisando a questão sob uma perspectiva socioeducadora, sem descuidar do enfrentamento legal e jurídico histórico que vem sendo dado à questão. O referencial teórico está fundamentado, principalmente, em: artigos científicos indexados a bases de dados como BVS, LILACS, SCIELO e MEDLINE; pesquisas e documentos desenvolvidos por órgãos públicos; livros, teses, e dissertações e na legislação vigente, dentre outros aparatos relacionados à juventude e à adolescência. Os teóricos-base adotados, em razão das contribuições científicas enfocando discussões fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, foram Rizzini (2009), Arroyo (2007), Dayrell (2007), Oliveira e Assis (1999), Gentilli (2004) e Dubet (2003), entre outros. A metodologia de pesquisa abrange um estudo das trajetórias escolares de jovens autores de atos infracionais em regime de privação de liberdade, tendo sido adotados como instrumentos para coleta de dados na pesquisa de campo os seguintes: observação in loco, registro das impressões em diário de campo e coleta direta de dados com os sujeitos da pesquisa por meio da aplicação de questionário. Contempla-se, pois, uma pesquisa que abrange uma discussão a partir de dados empíricos – e quantitativos. Além disso, realizou-se, também, análise documental, considerando-se as orientações legais e que dispõem acerca do cumprimento de medidas socioeducativas e do direito à educação. Sendo assim, foram analisados os seguintes documentos/leis: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015a), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Lei n° 12594/2012 - BRASIL, 2015b), Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96 - BRASIL, 1996). Os principais resultados obtidos foram no sentido de que, nas trajetórias escolares dos jovens em conflito com a lei, devido a um sistema educacional que não garantia uma educação mínima (alfabetização), apresentou-se um padrão de não conclusão das séries finais do Ensino Fundamental, sendo que, os poucos que alcançaram o Ensino Médio, o fizeram com o acúmulo de repetências, evasões, rotatividade nas unidades escolares e migração para a EJA, devido à grande diferença de grau/idade que possuíam. Essas repetências apontam para a perda de interesse que combina muitos outros fatores, mas sobretudo a dificuldade do adolescente em seguir o processo de aprendizagem e o permanecer/pertencer à escola em razão da prática de atos infracionais e da estigmatização social à qual esses jovens são submetidos após tal prática.

Palavras-chave: Percursos Escolares. Jovens. Medidas Socioeducativas.

ABSTRACT

BAHIA, Marcos Eduardo de S. **Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais.** Brasil, 2019, n° f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This dissertation aims to analyze the relationship between the school career of young people in conflict with the law with the practice of offenses. The problem question pointed to the research is: to what extent does the relationship between the school career of young people in conflict with the law and the practice of offenses occur? The object of the research is, therefore, the contrast between the school trajectory of young people in conflict with the law and the practice of infringing acts. His choice was due to the fact that it was considered the need to address in detail aspects related to it, analyzing the issue from a socio-educational perspective, without neglecting the historical legal and legal confrontation that has been given to the issue. The theoretical framework is mainly based on: scientific articles indexed to databases such as VHL, LILACS, SCIELO and MEDLINE; research and documents developed by public agencies; books, theses, and dissertations and current legislation, among other apparatuses related to youth and adolescence. The basic theorists adopted, due to the scientific contributions focusing on fundamental discussions for the development of this study, were Rizzini (2009), Arroyo (2007), Dayrell (2007), Oliveira and Assis (1999), Gentili (2004) and Dubet (2003), among others. The research methodology encompasses a study of the school trajectories of juvenile offenders deprived of their liberty. The following instruments were adopted as instruments for data collection in the field research: observation on site, recording of impressions in a field diary and direct data collection with the research subjects through the application of a questionnaire. Therefore, a research is contemplated that includes a discussion based on empirical - and quantitative data. In addition, documentary analysis was also performed, taking into account the legal guidelines available to them regarding compliance with socio-educational measures and the right to education. Thus, the following documents / laws were analyzed: Statute of the Child and Adolescent (BRASIL, 2015a), National System of Social and Educational Assistance (SINASE) (Law No. 12594/2012 - BRAZIL, 2015b), National Plan of Socio-Educational Assistance (BRAZIL, 2013) and the National Education Guidelines and Bases Law (Law No. 9,394 / 96 - BRAZIL, 1996). The main results obtained were that in the school trajectories of young people in conflict with the law, due to an educational system that did not guarantee a minimum education (literacy), there was a pattern of non-completion of the final grades of elementary school, and the few who reached high school did so with the accumulation of repetitions, dropouts, turnover in school units and migration to the EJA, due to the great difference in grade / age they had. These repetitions point to the loss of interest that combines many other factors, but especially the difficulty of the adolescent to follow the learning process and to remain / belong to school due to the practice of offenses and the social stigmatization to which these young people are subjected. after such practice.

Keywords: School Pathways. Young. Educational Measures.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Ceará.....	64
Tabela 2: Rotina dos internos do bloco VII.....	85
Tabela 3: Rotina dos internos dos blocos II ao VI.....	86
Tabela 4: Rotina dos internos do bloco I.....	87
Tabela 5: Faixa Etária	89
Tabela 6: Cor	90
Tabela 7: Ato infracional.....	92
Tabela 8: Idade que iniciou a vida escolar	93
Tabela 9: Número de escolas em que estudou.....	95
Tabela 10: Série/ano escolar atual	97
Tabela 11: Principais motivos da reprovação	100
Tabela 12: Tempo que estava fora da escola na apreensão	102
Tabela 13: Delitos na Escola	104
Tabela 14: Motivações para continuar ou voltar a estudar.....	104
Tabela 15: Ascensão econômica através do estudo	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de jovens por estado	90
Gráfico 2: Quantidade de vezes que repetiu o ano	99
Gráfico 3: Repetência por ano escolar	100
Gráfico 4: Aprendizado escolar	106

LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BPChoque	Batalhão de Polícia de Choque
CEABM	Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota
CECAL	Centro Educacional Aluísio Lorscheider
CEDB	Centro Educacional Dom Bosco
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará
CEDB	Centro Educacional Patativa do Assaré
CESF	Centro Educacional São Francisco
CESM	Centro Educacional São Miguel
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CSMF	Centro de Semiliberdade Mártir Francisca
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor OAB- Ordem dos
FEBEMCE	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MEDLINE	<i>Medical Literature Analysis and Retrieval System Online</i> (Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica)
MNMMR	Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PM	Polícia Militar
SEAS	Superintendência Estadual de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Ceará
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
STDS	Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social

STF Supremo Tribunal Federal
URLBM Unidade de Recepção Luís Barros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 BREVE HISTÓRIA DO ATENDIMENTO A CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS DAS CAMADAS POPULARES NO BRASIL.....	20
1.1 O Período Colonial ao Regime Penal Indiferenciado.....	21
1.2 A doutrina do Menorismo	25
1.3 A ascensão da Doutrina de Proteção Integral e a conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente.....	26
1.4 Conceitos de ato infracional, medida socioeducativa e o atendimento de jovens em conflito com a lei, segundo o ECA	30
1.5 A medida socioeducativa e o direito à Educação	36
2 ADOLESCENTES, JOVENS E EXCLUSÃO ESCOLAR.....	41
2.1 Adolescência e juventudes: do que estamos falando.....	43
2.2 A reprodução das desigualdades no ambiente escolar	53
2.4 Panorama do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no Brasil.....	61
2.5 O Sistema Socioeducativo no Ceará.....	63
3 METODOLOGIA	69
3.1 Descrição das Fontes de Pesquisa	70
3.1.1 Análise Documental	70
3.1.2 Descrição do Campo de Pesquisa: o centro Socioeducativo Dom Bosco)	73
3.1.3 A rotina do CSDB, o campo de pesquisa	82
4 RESULTADOS DA PESQUISA	88
4.1 Os jovens estudantes do CSDB.....	88
4.1.1 Idade e cor.....	88
4.1.2 Atos Infracionais.....	91
4.1.3 Escola e percurso escolar	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

REFERÊNCIAS.....	116
-------------------------	------------

ANEXOS	125
---------------------	------------

ANEXO 1	125
---------------	-----

ANEXO 2	143
---------------	-----

ANEXO 3	144
---------------	-----

ANEXO 4	145
---------------	-----

ANEXO 5	146
---------------	-----

ANEXO 6	147
---------------	-----

1 INTRODUÇÃO

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FIORI, 1992, p. 52).

Esta dissertação é resultado de um estudo de trajetórias escolares realizado com jovens em conflito com a lei em situação de privação de liberdade de uma célula de atendimento socioeducativo do município de Fortaleza (CE). Em linhas gerais, buscamos aqui analisar sua trajetória escolar e, a partir daí, estabelecer relações entre a educação escolar e a prática de atos infracionais por esses jovens.

A história do atendimento a crianças, adolescentes e jovens no Brasil é marcada pelo isolamento, pela privação de direitos e liberdade e pela punição. Somente na década de 80 surgem novas esperanças.

O contexto brasileiro apresentava uma mudança de paradigmas bastante acentuada nessa década. Período marcado pelo fim da ditadura militar e redemocratização do Brasil, que culminou com a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte para que fosse escrita a Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, fortaleciam-se os movimentos sociais, como o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e a Pastoral do Menor (COSTA, 2006).

Mais tarde, em 1990, sob a égide da CF/88, o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90 - ECA) é aprovado, consolidando crianças e adolescentes na condição de sujeitos de direitos e inaugurando um novo ciclo que trouxe um amplo conjunto de conquistas no âmbito legislativo e judiciário e uma nova concepção na formulação de políticas públicas.

A partir da CF/88 e do ECA, crianças, adolescentes sem distinção de etnia, classe social ou qualquer forma de discriminação, passaram a ser considerados como sujeitos de direitos, na condição de pessoas em desenvolvimento, a quem se assegura prioridade absoluta na formulação de políticas públicas e na destinação de recursos nas dotações orçamentárias das diversas instâncias político-administrativas do país.

O envolvimento de jovens com a prática de atos infracionais gera preocupação à sociedade das formas mais variadas, considerando-se que, de acordo com Silva e Bazon (2014), tal situação acaba contribuindo para a intensificação de uma sensação generalizada de insegurança em toda a população e desperta preocupações em virtude dos danos físicos, psicológicos e sociais aos quais são submetidas às vítimas, quer sejam, os jovens e adolescentes em conflito com a lei e a sociedade em geral.

O mito do fracasso da (re)socialização, o discurso sustentado na impunidade como justificativa ao aumento da violência envolvendo adolescentes e jovens admitem constatar a existência de lacunas no trato com a educação e assistência da juventude em conflito com a lei.

Face a essa situação, torna-se relevante a realização de estudos acerca desse tema, uma vez que consiste em uma problemática social que aflige a população brasileira, de forma geral e sobretudo as camadas mais pobres.

Em 2016, fiz parte do processo de implantação de um novo modelo de gestão do sistema socioeducativo no estado do Ceará (CE), a partir da criação da Superintendência de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Ceará (SEAS). A gestão do sistema estava - e ainda se encontra - sob a responsabilidade da Organização dos Estados Americanos (OEA), em virtude de uma sequência de violação de direitos, denúncias de tortura, gestões incompetentes, fugas e rebeliões constantes.

O Centro Socioeducativo Patativa do Assaré (CSPA) era um dos pilares dessa crise, uma das maiores unidades, semelhante a uma unidade penitenciária de segurança mínima. Após sucessivas rebeliões e motins, encontrava-se com toda área interna de segurança sob gestão dos internos.

Em 11 de Setembro de 2016, realizamos um processo interventivo e, a partir daí, instalou-se uma comissão gestora provisória, da qual fiz parte. Foi lá que tive os primeiros contatos com as faces do sistema. Após 40 dias de reestruturação física, pedagógica e administrativa da unidade, foi implantado um novo corpo gestor, no qual assumi a direção geral da unidade, um desafio enfrentado ao longo de nove meses. Este desafio trouxe um conjunto de inquietações que se transformaram nas principais motivações para a realização desta pesquisa.

Entre corredores, grades, gritos, cantorias, orações e tantas outras criativas expressões, presenciei cenas de sofrimento, narrativas de vida, resistência, aprendizado e dor. Histórias reprimidas pela violência, gritos que silenciaram em busca de esperança.

Testemunhei os traços latentes da miséria em suas diversas expressões, o que, na verdade, era apenas o cotidiano do atendimento do Estado, em todas as esferas, aos jovens e adolescentes em conflito com a lei em privação de liberdade. Decidi então abraçar esse estudo, pela necessidade de compreender a relação existente entre a escola e os jovens autores de atos infracionais.

Como um alento, as inquietações, insônias e angústias que deram lugar a dúvidas e perguntas acerca dessa relação, ao longo do percurso acadêmico se transformaram na problemática-chave do presente estudo e no limiar para o desenvolvimento deste trabalho.

Pelas razões elencadas, o objetivo geral desta pesquisa é um estudo das trajetórias escolares de jovens autores de atos infracionais em cumprimento de medida socioeducativa de

privação de liberdade no Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza (CE), a partir da percepção de seus sujeitos.

Para tanto, além da observação *in loco*, foram entrevistados 34 adolescentes e jovens, número este que, do total de 76 internos da unidade, corresponde ao universo total de sujeitos que, naquele momento, encontrava-se em processo de escolarização nas próprias dependências do Centro.

De modo específico, o estudo pretende analisar a relação entre a trajetória escolar do jovem em conflito com a lei com a prática de atos infracionais. A questão-problema apontada para a pesquisa é a seguinte: em que medida ocorre a relação entre a trajetória escolar do jovem em conflito com a lei e a prática de atos infracionais?

Para atingir tal objetivo, a pesquisa centrou-se em 3 eixos:

- Análise de fatores concorrentes para a inclusão/exclusão e evasão escolar;
- Investigação dos possíveis obstáculos ou rupturas na escolarização dos adolescentes/jovens em conflito com a lei;
- Discussão da relação entre o direito à educação, a obrigatoriedade de escolarização e a permanência na escola.

O objeto da pesquisa é, pois, a contraposição entre a trajetória escolar do jovem em conflito com a lei. A sua escolha se deu em razão do fato de se considerar a necessidade de abordar em pormenores aspectos aos jovens referentes, analisando a questão sob uma perspectiva socioeducadora, sem descuidar do enfrentamento legal e jurídico histórico que vem sendo dado à questão.

Para isso, fez-se necessário percorrer um caminho teórico contemplando a discussão dos seguintes conceitos: adolescência e juventude, ato infracional e exclusão escolar, entre outros.

Tal referencial está fundamentado, principalmente, em: artigos científicos indexados a bases de dados como BVS, LILACS, SCIELO e MEDLINE; pesquisas e documentos desenvolvidos por órgãos públicos; livros, teses, e dissertações e na legislação vigente, dentre outros aparatos relacionados à juventude e à adolescência. Os teóricos-base adotados, em razão das contribuições científicas enfocando discussões fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, foram: Rizzini (2009), Arroyo (2007), Dayrell (2007), Oliveira e Assis (1999), Gentili (2004) e Dubet (2003), entre outros. O aporte teórico acionado foi confrontado com as ações desenvolvidas na instituição socioeducativa, campo de pesquisa, bem como as respostas dos questionários e as percepções e concepções colhidas através do diário de campo.

[OS1] Comentário: Primeira vez citado no texto deve ser por extenso

A metodologia de pesquisa abrange um estudo das trajetórias escolares de jovens autores de atos infracionais em regime de privação de liberdade, tendo sido adotados como instrumentos para coleta de dados na pesquisa de campo os seguintes: observação *in loco*, registro das impressões em diário de campo e coleta direta de dados com os sujeitos da pesquisa por meio da aplicação de questionário. Contempla-se, pois, uma pesquisa que abrange uma discussão a partir de dados empíricos análise quantitativa.

Além disso, realizou-se, também, análise documental, considerando-se as orientações legais e que dispõem acerca do cumprimento de medidas socioeducativas e do direito à educação. Sendo assim, foram analisados os seguintes documentos/leis: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015a), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Lei nº 12594/2012 - BRASIL, 2015b), Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 - BRASIL, 1996).

[OS2] Comentário: Penso a metodologia pode render, no máximo, um parágrafo na Introdução. Não precisa tanta informação aqui

Para efeito de organização, este trabalho está dividido em cinco capítulos:

O primeiro deles apresenta breve contextualização histórica das três fases de atendimento à criança, ao adolescente e aos jovens das camadas populares, abordando: a Doutrina de Tratamento Penal Indiferenciado, a Doutrina do Menorismo e a Doutrina de Proteção Integral. Em seguida apresentamos o panorama do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e, por fim, discorremos sobre o sistema no Ceará descrevendo as instituições socioeducativas do referido Estado.

O segundo traz as discussões de cunho mais teórico e uma breve abordagem de alguns estudos acerca do tema investigado.

No terceiro capítulo, são descritos elementos metodológicos da pesquisa, abrangendo-se aspectos tanto da pesquisa em si como do campo no qual ela se desenvolve, revelando o interesse e envolvimento desse mestrando pela temática em foco, bem como justificando a escolha do campo e dos métodos e instrumentos de pesquisa.

No quarto capítulo, busca-se apresentar efetivamente os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo, entabulando as discussões pertinentes e realizando a análise dos dados do estudo, apresentando um breve perfil e os percursos escolares dos jovens do CSDB.

Nas considerações finais encontram-se os consensos e divergências do estudo, em que também se ressaltam os pontos principais, oferecendo algumas recomendações.

Por fim, espera-se que as contribuições aqui apresentadas ofereçam subsídios capazes de provocar reflexões acerca dos percursos escolares dos jovens alvo deste estudo, na perspectiva de compreendê-los para além da dimensão do conflito com a lei, mas, e sobretudo, na condição de sujeitos a quem alguns dos direitos humanos mais básicos foram e continuam sendo negados.

2 BREVE HISTÓRIA DO ATENDIMENTO A CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS DAS CAMADAS POPULARES NO BRASIL

Quase tão antiga quanto a chegada dos colonizadores ao Brasil, a história da infância e adolescência, sobretudo pobre, negra e indígena, é uma história de privação, tal qual expresso pelo significado do verbo privar, quer seja, o “[...] ato ou efeito de impedir ou tirar alguma coisa de alguém” (AURELIO, 2010).

Para efeito didático, esta história pode ser dividida em três fases: a de caráter penal indiferenciado (Doutrina do Caráter Penal Indiferenciado), a de caráter tutelar (Doutrina do Menorismo) e a de caráter penal juvenil (Doutrina de Proteção Integral).

No período colonial inicia-se a primeira fase, que se caracteriza pela indiferença. Quando crianças, adolescentes e jovens tinham tratamento penal quase semelhante aos adultos. O cumprimento de penas se dava nas mesmas instituições. Nesse período, a educação não era vista como um direito e nem como uma necessidade para a infância pobre. Marcado pela preeminência portuguesa e católica, o tratamento despedido às crianças indígenas, negras e pobres, quando existia, tinha viés meramente caritativo.

A Doutrina Menorista demarca a segunda fase, com ênfase na elaboração de leis específicas: Código de Menores de 1927 e 1979 e políticas voltadas para a infância e adolescência. A primeira experiência brasileira de intervenção específica junto aos menores de idade que desobedeciam às leis penais tem início no regime republicano. Essa fase também se caracteriza pelas políticas de assistência, mas também de controle e repressão (ONOFRE, 2011).

1.1 Do Período Colonial ao Regime Penal Indiferenciado

No período colonial as crianças negras, indígenas e pobres estavam à mercê da caridade. Na invisibilidade social e na privação da condição de cidadania, não havia sequer uma letra legislativa que pudesse conceder qualquer esperança às crianças desvalidas da colônia.

O Estado Colonial indiferenciava crianças de adultos, inclusive no isolamento em instituições penais. As primeiras instituições de acolhimento que surgem no Brasil são as oriundas da igreja católica, tais como a Roda dos Expostos. Instituição de origem medieval, as rodas sobreviveram ao período imperial, atingindo o total de 14 em todo o país. A última roda foi fechada em 1950 em São Paulo.

No período imperial surgem as primeiras discussões sobre o abandono de crianças na rua e o crescimento da criminalidade perpetrada por crianças, adolescentes e jovens. Nesse interim, é fundada a Associação Protetora da Infância Desamparada, na Província do Rio de Janeiro, nos anos 1880, com intuito de promover a instrução primária e a educação agrícola destinadas às chamadas crianças pobres do Império, através da criação de asilos de internação dos ingênuos¹ e menores órfãos com pais considerados incapazes de educá-los.

Nesses asilos seriam oferecidos a educação primária e o ensino profissionalizante. Já para os menores considerados delinquentes², a solução seria as escolas correcionais, com regulamentos disciplinares bem mais rigorosos que os asilos (SCHUELER, 1999).

¹ “Ingênuos” são consideradas as crianças nascidas livres de mães escravas, após a “Lei do Ventre Livre” (1871), e sobre outras condições: crianças órfãs, pobres e/ou de cor desvalidas nos últimos anos do século XIX - 1871-1888 (ZERO, 2003).

² Eram considerados “delinquentes” os que haviam cometido algum tipo de comportamento considerado delituoso à época (SCHUELLER, 1999).

Essas políticas estiveram presentes entre as preocupações e os objetivos dos sócios fundadores da Associação e políticos do Império, que sinalizavam para um projeto de educação asilar, no qual a economia agrícola surgia como base da construção nacional. Na outra face da mesma moeda, surgia no Brasil a concepção de isolamento de adolescentes e jovens delinquentes com fins educativos, uma tendência imigrante dos países da Europa Ocidental e dos Estados Unidos (ARIES, 1986).

Criado pela Associação Protetora da Infância Desamparada, o Asylo Agrícola de Santa Isabel é o pioneiro na tentativa de estabelecer uma política de educação moral e religiosa, aliada à instrução elementar e ao ensino voltado ao trabalho rural, com o intuito da conservação de uma mão-de-obra dependente nas fazendas agrícolas (SCHUELER, 1999).

Poucos anos depois, a *Belle Époque* (1899-1922) traria algo que faltava à sociedade pós-escravista, aristocrata e rural: o glamour da modernidade europeia. Tal era calcava-se em um projeto civilizador que não se restringia apenas ao embelezamento do espaço público e à adoção de políticas sanitárias, mas também implicava na necessidade de modernização de todos os aparelhos de controle da ordem, repressão, punição (MENEZES, 1996).

Em 1890, surge o primeiro Código Penal republicano, concebido para fins de dominação e ordenamento da expansão urbana. Inaugura instrumentos penais que permitem o controle e a ordenação das classes insubordinadas que insurgiam no contexto político e social da época (ALVES, 1997).

Dentre outras questões, a nova legislação criminal traz a criação de duas categorias penais: o crime e a contravenção e substitui institucionalmente os castigos físicos, o confisco de bens e a pena de morte, por penas de aprisionamento. Em suma, as elites republicanas buscaram viabilizar novas percepções acerca da ordem social, bem como criar mecanismos que possibilitassem a administração e manutenção dessa ordem (ALVES, 1997).

Para VILELA (2016), o código era um aparato jurídico-legal condizente com as novas necessidades ordenadoras da república, com fins de repressão e retirada de circulação da massa de marginalizados produzidos pelo processo de expansão urbana: de um lado, todos aqueles que não se enquadravam nos padrões da sociedade republicana: mendigos, ébrios, vadios e capoeiras, os desclassificados sociais; do outro, os grupos políticos de contraposição à república, uma horda de insatisfeitos em resistência ao novo regime.

Os novos valores trazidos pela república conduziram a atenção destinada à infância pobre e marginalizada para novos e tortuosos rumos, construindo um modelo em que a educação das crianças passou a responsabilidade das suas famílias dentro de suas casas. Os que não se adequavam a esse modelo seriam isoladas do resto da sociedade em instituições educacionais.

Sob a bandeira do novo regime e a tese do processo civilizatório de salvação nacional por meio da educação da infância, a elite republicana cunhou e consolidou a política de aprisionamento, argumentando como objetivo a recuperação dos infratores por meio da criação de um ambiente sadio e virtuoso, recomendando, inclusive, a internação dos menores antes mesmo de cometerem crimes, como medida preventiva (ALVAREZ, 2003).

Exemplo claro disso, o Código Penal de 1890 reduziu a imputabilidade penal para 9 anos de idade, determinando que, entre 9 e 14 anos, a imputabilidade teria como critério de aferição o arbítrio do juiz, mediante o reconhecimento da capacidade de discernimento do autor (ALVAREZ, 2003).

O tempo de recolhimento a estabelecimentos disciplinares agrícolas também estaria sobre a conveniência do magistrado, desde que o adolescente não ultrapassasse 17 anos de idade na Colônia Agrícola. Entre 14 e 17 anos, o código previa uma **pena** mais branda: recolhimento a estabelecimentos agrícolas, podendo já os maiores de 17 anos serem

recolhidos a estabelecimentos industriais até os 21 anos. Em suma, a nova legislação tornava possível aprisionar uma pessoa dos 9 aos 21 anos (ALVAREZ, 2003).

Vale a pena destacar que, antes do código de 1890, já havia algumas experiências sociopedagógicas filantrópicas que se concretizaram espelhadas sempre no modelo europeu e com o público sempre de crianças abandonadas, uma forma de prevenção de uma vida de ócio, transgressão, prostituição, crime, etc. As Colônias Orfanológicas e as Colônias Agrícolas para os ingênuos, órfãos e abandonados são anteriores a 1890 (MARCILIO, 2002).

A primeira foi criada em Recife, em 1873, batizada de Colônia Agrícola Orfanológica e Industrial Isabel. Nela, eram ministrados alguns ofícios, além de instruções primárias, artísticas e agrícolas. Outras províncias do Império também criaram colônias semelhantes, por exemplo, a Escola Premonitória XV de Novembro (1889) e a Colônia Dois Rios (1902), ambas no Rio de Janeiro, o Instituto Disciplinar do Tatuapé, em São Paulo (1902) e o Instituto João Pinheiro, em Belo Horizonte (1909) (MARCILIO, 2002).

A partir de 1893, através do Decreto nº 145, foi permitido o funcionamento das colônias correcionais para abandonados e delinquentes. Nos anos seguintes, surgiram nas grandes cidades, as casas de correção ou de detenção para menores. A concepção de punibilidade, a partir da privação de liberdade com isolamento, consolidava-se no país através desses novos reformatórios (SANTOS, 2006).

Os asilos, as colônias agrícolas e industriais, os reformatórios, casas de correção, internatos, institutos, colégios internos e tantas outras nomenclaturas não diferenciavam as práticas, apresentando a mesma constituição do sistema penitenciário. O isolamento e a separação mediante o comportamento reforçavam o discurso de apartação em face das teorias higienistas que ainda se faziam presentes na lógica institucional na maior parte do século passado.

A legislação à época, em uma vertente penal única, consolidou a aproximação entre o sistema penitenciário e o de atenção aos adolescentes.

Ou seja, sistema penal e sistema socioeducativo são ramificações que advém de uma mesma raiz genealógica histórica. As instituições para adolescentes seguiram o mesmo modelo de punição (com aplicação inclusive do termo pena, hoje textualmente extinto para adolescentes e jovens) e de submissão das crianças em relação aos adultos, que se dava através do trabalho subalterno, como forma de disciplinamento de mão de obra.

1.2 A doutrina do Menorismo

Somente em 1964, sob a égide da ditadura militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, responsáveis pelas novas diretrizes de atendimento. Nos trilhos ideológicos do Estado Militar, a fundação nasceu fadada ao modelo correcional repressivo, sob controle centralizador, autoritário, e de internação em larga escala (ARANTES, 2009).

Em 1979, entre a repressão e o assistencialismo, o novo Código de Menores foi promulgado, consolidando a doutrina da situação irregular. Esse código determinava a situação irregular como: privação de condições essenciais de subsistência, por ação ou irresponsabilidade dos pais. Essa formulação, sem problematizar o contexto social, delegava as condições materiais de existência à ação dos pais ou do próprio menor, ascendendo a vítima à condição de réu, reduzindo a problemática à questão jurídica e assistencial (FALEIROS, 2009).

Para Dias (2007), a doutrina da situação irregular fez com que crianças consideradas abandonadas ou delinquentes fossem institucionalizadas, para que, a partir da admissão da incapacidade da família, pudessem ser educadas pelo Estado. As políticas implementadas

nessa época visavam ao controle e à adaptação de crianças consideradas como delinquentes em potencial, não reconhecendo crianças e jovens como sujeitos portadores de direitos; ao contrário, considerava-os objetos de ação do Estado.

Essa doutrina social e legal dividiu a infância brasileira em duas categorias: as crianças bem-nascidas e os menores (pobres e excluídos). A lei que originou o conceito não teria surgido para a proteção desses indivíduos, mas, tão somente, para legitimar a intervenção legal estatal por meio de mecanismos de controle sobre a sociedade.

1.3 A ascensão da Doutrina de Proteção Integral e a conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente

Até o ano de 1988, as crianças e os jovens pobres tinham denominação de menores. Para eles, as políticas públicas estabelecidas eram no sentido de que somente os indivíduos que se encontrassem em situação irregular seriam destinatários delas, funcionando como espécie de controle social (RIZZINI, 2004).

O menorismo, tendo por característica básica a inferioridade e a incapacidade, identificava as pessoas pelo que elas não eram ou não possuíam – ou seja, era uma doutrina negativa (RIZZINI, 2004).

Em 1990, tomando-se por base os princípios e diretrizes estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing – 1988), as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (1990) e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1990), atendendo, também, o que regulamentando no artigo 227 da Constituição Federal

Brasileira de 1988, é aprovada a Lei nº 8.069, que instituiu no país o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Por meio dele, passou-se a identificar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, destinatários de prioridade absoluta e merecedores de proteção integral (MENDES, 2006).

A compreensão estampada na concepção do que seria a prioridade absoluta constitucional, identificada no bojo do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, é de que a infância, a adolescência e a juventude passariam a ser admitidas como prioridade imediata e absoluta, passando-se a exigir o atendimento especial a esses indivíduos, na perspectiva de se assegurar o uso e gozo de direitos fundamentais. Nesse contexto, a proteção se sobreporia às medidas adotadas para fins de adequações econômicas, tal como estabelecido no texto do ECA, parágrafo único do artigo 4º, que assegura o seguinte:

- primazia no direcionamento de socorro e proteção em quaisquer circunstâncias;
- precedência em relação aos atendimentos realizados por serviços ou órgãos públicos de qualquer poder;
- preferência na elaboração e execução de políticas públicas sociais;
- privilégio na destinação de recursos públicos para as áreas relacionadas à proteção da infância e da juventude (BRASIL, 1990).

Ao se afirmar o valor inerente da criança como ser humano, reconhecendo sua vulnerabilidade, afirmando a condição de sujeito em desenvolvimento e o valor da infância e juventude como continuação do seu povo e da sua espécie, o ECA tornou as crianças e adolescentes credores de uma proteção especial aos seus direitos, sem negligência, sem crueldade, sem opressão, sem discriminação e sem desrespeito, asseverando o papel da família, da sociedade e do Estado na promoção e defesa destes direitos (COSTA, 1992).

O ECA rompeu com o conceito do menor, expresso no Código de Menores de 1927, com a Doutrina da Situação Irregular, fundamentado no Código de 1979, e com a Política

Nacional do Bem-Estar do Menor. Ao adotar a Doutrina da Proteção Integral, também chamada Doutrina das Nações Unidas Para a Proteção dos Direitos da Infância, em que crianças, adolescentes e jovens são sujeitos de direitos, redirecionaram-se o papel da família, as atribuições do Estado e da sociedade e, principalmente, o direito à educação (PRADO, 2000). A condição de sujeito de direitos está unida ao reconhecimento da dignidade humana, que se reafirma na relação com o direito à educação.

A partir dessa nova compreensão, a criança passa a ser percebida e estudada a partir de suas próprias vozes, e não por intermédio da fala do adulto sobre ela ou por ela e nem das memórias de um adulto sobre sua infância (CAVALCANTE, 2014). Concretiza textualmente, na perspectiva de proteção, um conceito ascendente capaz de não apenas normatizar sobre os direitos de crianças e adolescentes, mas sistematizar a forma pela qual esses direitos devem ser efetivados mediante a atuação do sistema de garantia de direitos.

Acerca especificamente do direito à educação, o ECA assegura o acesso e a permanência em escola pública localizada nas proximidades da residência da criança ou adolescente, imputando-se, ainda, aos educadores o respeito à contestação de critérios avaliativos e participação em entidades estudantis (BRASIL, 1990).

Em relação ao dever do Estado para com esta parcela da população, estabelece ainda a obrigatoriedade na oferta da educação básica em todos os segmentos do sistema público de ensino brasileiro, abrangendo-se desde o atendimento em creches e pré-escolas até o Ensino Médio, inclusive aos que se encontrem fora da faixa-etária regular, assegurando, de igual forma, acesso para os que trabalham, ofertando o ensino noturno. Além disso, garante a participação em programas suplementares de material didático-escolar, assistência à saúde, alimentação e transporte (BRASIL, 1990).

Com o estabelecimento das obrigações conjuntas da família e do Conselho Tutelar como instância social e institucional, respectivamente, responsáveis pela participação e

frequência das crianças e adolescentes à escola, encontra-se um mandamento legal que delega com bastante clareza, no bojo dos artigos 55 e 56, à família a responsabilidade em matricular e acompanhar os filhos no percurso escolar, e ao Conselho Tutelar a supervisão da frequência, exigindo-se justificativa em razão de faltas (BRASIL, 2016).

Entre os artigos 57 e 59 é possível identificar um conjunto de direitos educacionais relativos à responsabilidade assumida por cada ente federativo (União, Estados e Municípios), com o objetivo único de assegurar a oferta e a permanência de adolescentes e jovens infratores no sistema educacional público (BRASIL, 2016).

Estes direitos abrangem desde a administração e organização da aprendizagem em unidades escolares, com relação às metodologias de ensino, ao calendário, à avaliação e ao currículo, enfrentando, ainda, questões relativas aos valores culturais específicos do contexto social no qual esta população estudantil está inserida, versando, igualmente, acerca da destinação de recursos para entes federativos para fins de implementação de programas de lazer, esportivos e culturais destinados à infância e à juventude (BRASIL, 2016).

Dentro do contexto dessa nova doutrina, destaca-se uma nova concepção estatal de proteção e/ou responsabilização dos adolescentes, trazendo um conjunto de medidas protetivas direcionado a crianças que tiverem os direitos sob ameaça ou violados, em razão da própria conduta, por omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, e por ação ou omissão da sociedade ou do Estado (BRASIL, 2016).

Ao responsabilizar os adolescentes através da imputação de ato infracional, com previsão de aplicação de medidas socioeducativas - advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 2016) -, o ECA estabelece diretrizes, asseverando um conjunto de práticas políticas, jurídicas e pedagógicas que devem ser realizadas pelas

instituições de atendimento socioeducativo, com o objetivo de promover a autonomia dos sujeitos a quem elas assistem.

1.4 Conceitos de ato infracional, medida socioeducativa e o atendimento de jovens em conflito com a lei, segundo o ECA

Antes de iniciar a abordagem proposta, é preciso destacar a multiplicidade de concepções para o que seja a juventude na literatura. Ora reduzida à faixa etária, ora a período da vida; em alguns casos como contingente populacional, em outros, como categoria social ou geração. Em todas elas, contudo, o certo é que todas essas definições se encontram vinculadas, de alguma maneira, à dimensão da fase do ciclo vital estabelecida entre a infância e a maturidade (RODRIGUES, 2009).

O artigo 103 do ECA estabelece que ato infracional é o comportamento que traduz conduta análoga a crime ou contravenção penal definidos para o adulto. Já crime é a violação das regras impostas pela sociedade como sendo indispensáveis à sua existência. No Brasil, trata-se de determinações legais que foram aprovadas pelas duas Casas do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) e foram publicadas no Diário Oficial. Já a contravenção penal pode ocorrer por meio da violação dolosa³ ou culposa⁴ do ECA. Assim, o jovem que infringir as normas que foram legalmente estabelecidas é tido como infrator, não importando as suas condições particulares de vida. É preciso observar que os jovens com menos de 18 anos que são autores de ato infracional são julgados considerando as disposições do ECA.

³ Prática intencional do ato infracional.

⁴ Prática não intencional do ato infracional.

Havendo flagrante, o autor é levado para a delegacia da infância e juventude mais próxima, se houver mais de uma. Após o registro do ato, a autoridade judiciária responsável aplica medida oriunda de determinação legal, denominada medida socioeducativa (DIAS, 2016).

Trata-se, pois, a medida socioeducativa de determinação legal que é imposta pelo juiz da infância e da juventude ao adolescente que, resguardando-se a observância ao devido processo legal, restou evidenciado como autor de ato infracional, de alcance puramente pedagógico, voltado à ressocialização (DIAS, 2016).

Deve possuir dimensão educativa e punitiva, buscando principalmente cumprir o caráter educacional em detrimento da sanção da pena. A sua aplicação deve observar as circunstâncias da gravidade do ato, bem como a capacidade do autor para a sua execução, garantindo que o autor possa permanecer no convívio social e familiar (DIAS, 2016).

Todas as etapas do devido processo legal devem assegurar ao infrator direitos básicos de “[...] inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (BRASIL, 1990).

Existem seis medidas socioeducativas que a autoridade judiciária pode aplicar ao adolescente que cometeu ato infracional. São elas: internação em estabelecimento educacional, inserção em regime de semiliberdade, liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, obrigação de reparação do dano e advertência. Cada uma delas busca resguardar suas especificidades na aplicabilidade que se encontra insculpida em artigos específicos do ECA, conforme se demonstrará.

A internação em estabelecimento educacional significa a privação de liberdade e controle do direito de ir e vir do autor do ato infracional, com vinculação a um estabelecimento especializado, com destinação específica para essa finalidade. Trata-se, pois,

de lugar exclusivo para receber somente adolescentes e jovens, observando-se os critérios de gravidade da infração, compleição e idade do infator (DUPRET, 2015; DIAS, 2016).

Ainda que não tenha prazo determinado, a aplicação da internação deve observar um período mínimo de seis meses e máximo de três anos, admitida reavaliação a cada semestre por meio de decisão fundamentada, sendo obrigatória a avaliação por meio de relatório psicossocial. Trata-se de medida norteada por três princípios básicos: o do respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento, o da excepcionalidade e o da brevidade (DUPRET, 2015).

O regime de semiliberdade encontra previsão no artigo 119 do ECA, sendo sua aplicação atrelada a tratamento tutelar que é designado desde o início, como medida socioeducativa, pela autoridade judiciária competente ou, ainda, como progressão de medida para indivíduos egressos da internação (DUPRET, 2015).

Esse regime não tem prazo determinado, proporcionando a participação do jovem em atividades externas no ambiente aberto, como as relacionadas ao trabalho e à escolarização, promovendo, ainda, o estabelecimento de vínculo do adolescente com uma instituição, já que, no decorrer do dia, ele pode desenvolver atividades em liberdade, retornando somente à noite para a instituição (DIAS, 2016).

A Liberdade Assistida (LA) está prevista no artigo 118 do ECA, sendo destinada aos jovens que, de acordo com interpretação da autoridade judicial, apresentam-se como aptos à ressocialização em meio livre e que estão iniciando no processo infracional ou já passaram pela internação e conquistam, mediante os mesmos preceitos, a progressão de medida. Ela é restritiva de liberdade, possibilita o cumprimento da medida em convívio social, juntamente à família e sob o controle sistemático do juizado de menores, observando-se o cumprimento de alguns requisitos, como, por exemplo, o acompanhamento, o auxílio e a orientação ao adolescente em liberdade durante um mínimo de seis meses, com vistas a se promover sua

inclusão familiar e social por meio da construção de um novo projeto de vida, orientado por um técnico que é oficialmente designado pelo magistrado para esse fim (DUPRET, 2015; DIAS, 2016).

Trata-se de medida que pode ser aplicada sob duas vertentes diferentes: na comunidade, modalidade denominada Liberdade Assistida Comunitária (LAC), ou em instituição específica, sendo chamada Liberdade Assistida Institucional (LAI). Deve-se, contudo, destacar que isso não flexibiliza absolutamente o caráter da supervisão e da orientação por parte do Estado no cumprimento de suas finalidades (DUPRET, 2015).

A Prestação de Serviço à Comunidade é inovação incluída no ECA em seu artigo 117. Trata-se de alternativa à privação de liberdade, consistente na realização, por um período não superior a seis meses, de tarefas gratuitas de interesse social em entidades de caráter assistencial, como programas comunitários, hospitais, escolas, dentre outros (DUPRET, 2015). A atribuição das atividades observa a aptidão do jovem, tendo como objetivo promover a sua ressocialização, despertando nele o prazer pela ajuda humanitária, favorecendo comportamento de desenvolvimento da consciência ética do respeito aos direitos do próximo e a si mesmo (DIAS, 2016).

Contudo, como bem aponta Dupret (2015), é preciso cautela em sua aplicação para que não se prejudique a frequência à escola ou a jornada de trabalho do infrator, caso esse possua profissão. Sendo assim, a carga horária máxima que pode ser destinada à prestação de serviços à comunidade será de oito horas semanais, facultando a sua realização em finais de semana e feriados, devendo ter acompanhamento por profissional de nível superior que responderá pela coordenação do serviço, bem como por um orientador socioeducativo que esteja ligado diretamente ao exercício da atividade realizada.

A obrigação de reparar o dano, garantida pelo artigo 116 do ECA, trata-se de o jovem infrator restituir, ressarcir, compensar o dano ou prejuízo causado. Essa é uma medida de

característica frequentemente inexecutável, porque geralmente os autores de atos infracionais dificilmente possuem trabalho e renda; seu sustento vem dos genitores ou responsáveis que, em grande maioria, também não têm condições de arcar com os prejuízos e danos. Não havendo condições financeiras de compensação, torna-se inviável a sua aplicação (DUPRET, 2015).

Sua finalidade é despertar no jovem a consciência das consequências de seu ato infracional. Vale alertar que, em caso de aplicação, essa medida não pode submeter o jovem a nenhum tipo de humilhação pública, pois seu caráter é meramente pedagógico e ressocializador, em nenhuma circunstância constrangedor ou vexatório (DIAS, 2016).

A advertência, respaldada pelo artigo 115, é a porta de entrada no sistema socioeducativo, em geral aplicada ao infrator primário em cometimento de ato infracional de leve gravidade, como pequenos furtos, agressões leves, dentre outros. Consiste em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada, sendo efetivada logo após a entrega do menor aos pais ou responsáveis (Lei nº 8.069), ou seja, uma advertência oral registrada em documento judicial, com ciência do jovem e dos responsáveis legais e compromisso de ambos de não reincidência (DUPRET, 2015; DIAS, 2016).

Configura-se necessário conhecer todas as medidas socioeducativas com suas características, bem como perceber as situações em que elas se aplicam para facilitar a compreensão do atual sistema de direcionamento aos indivíduos menores de dezoito anos de idade. Todavia, como o estudo define seu foco na análise da percepção dos jovens cearenses em conflito com a lei acerca da experiência de internação nas suas vidas, a pesquisa deter-se-á mais detalhadamente na discussão da última medida supracitada.

Como visto, dentre as medidas socioeducativas previamente explicitadas, as quatro primeiras são cumpridas em meio aberto e as duas últimas são restritivas de liberdade. Entretanto a única que priva realmente a liberdade do infrator, alterando totalmente sua rotina

de vida e impondo-lhe vigília assídua e constante, é a de internação. Assim, esta medida merece atenção especial na sua execução e exige inúmeros cuidados particulares, para que seja garantida a humanização da punição, como determina a lei.

A internação, apesar de imposta para cumprimento em período pré-estabelecido de seis meses a três anos, não comporta prazo determinado, pois sua manutenção deve ser reavaliada, no máximo a cada seis meses. Depois de cumprido o prazo estabelecido pelo juiz ou atingido o limite máximo de tempo (três anos), o jovem deverá progredir da medida da internação para regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

Por ser a mais severa, tem natureza de medida de privação de liberdade e costuma ser aplicada em todos os casos está “[...] sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (artigo 121) (BRASIL, 1990). Deve ser imposta em casos extremos pelo menor período de tempo possível e possibilitar a ressocialização, fundamentada no argumento de que o adolescente ainda está em processo maturacional e pode modificar sua conduta a ponto de não reincidir em atitudes antissociais. Vale lembrar que no artigo 106, o ECA descreve que “[...] nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 1990).

O adolescente apreendido em flagrante, sob acusação de ato infracional de natureza grave⁵, com a necessidade apurada pela autoridade judiciária de aprofundamento nas investigações dos fatos, apurando com mais critério os indícios, pode ficar provisoriamente privado de liberdade em instituição específica; no entanto, a internação, antes da sentença, só poderá ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias (Art.108). Caso cometa

⁵ Considera-se ato infracional grave aquele cometido mediante forte ameaça ou violência à pessoa; reiteração no cometimento de outras infrações graves; ou descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (ECA,1990).

infração grave, mas não tenha sido apreendido em flagrante, responde ao processo em liberdade.

Logo após a apreensão do jovem, este recebe informações acerca de seus direitos e realiza-se a identificação dos responsáveis para acompanhar o caso. Também se examina desde cedo, “[...] e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata”; quando esta não se faz possível, “[...] a apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido são comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada” (artigo 107) (BRASIL, 1990).

1.5 A medida socioeducativa e o direito à Educação

O direito à educação foi um importante avanço da Constituição de 1934. Nessa edição, a educação passa a ser tratada como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos a todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (BRASIL, 1988). Mais tarde, dentre os muitos direitos constitucionalizados pela edição de 1988, pode-se afirmar que todo o processo educacional foi incorporado ao texto constitucional, incluindo a educação ambiental e outras modalidades de ensino.

De 1823 a 1988, a questão da educação foi sendo crescentemente inserida nos instrumentos legais, a partir da gratuidade do ensino primário na Constituição Imperial de 1824 até a CF 1988 e todo o seu conjunto de emendas constitucionais (FÁVERO, 1996).

Na realidade, a constituição é ampla, incluindo temas que, anteriormente, ou estavam ausentes ou eram tratados de forma tímida pela legislação ordinária. Socialmente, todos têm direito à educação a ser prestada pelo Estado, que, para tanto, deve organizar os serviços educativos, oferecendo-os de acordo com o estabelecido pelos princípios e normas da Constituição.

Os direitos sociais, vistos como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos estes que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (SILVA, 1992).

A ligação entre a educação e a escolaridade, como forma de mobilidade social e de garantia de direitos, tem um histórico que é variável de país para país, se considerados os determinantes socioculturais de cada um.

Para Bobbio (1992), a existência de um direito, seja em sentido forte, seja em sentido fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, em que o termo por existência deve se entender tanto ao mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto ao reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Prevista a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, trouxe importantes alterações e o debate sobre o assunto torna-se necessário. Vemos que a LDB detalhou e ampliou as disposições contidas na Lei Maior, como foi o caso do Art.4º, em face dos incisos do Art. 208 da Constituição, que dispõem:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio e programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimos, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, Ministério da Educação, 1996, p. 13).

A Constituição Federal estabeleceu, em seu Artigo 227, que é dever da família e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Tal Artigo, ao ser regulamento, deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, que tem sido invocado com frequência nas ações judiciais que garantem o direito à educação.

Todo um capítulo do ECA foi dedicado à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições.

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades democráticas e socialmente desejosas de maior equidade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

A educação é muito importante nesse conjunto, tanto como meio de capacitação para viver e agir quanto pelo valor social a ela atribuído. Na escala dos níveis mais altos de conhecimento, aproxima-se do domínio científico e tecnológico, sistematicamente concebida como processo formal de ensino, pela via escolar, cujos objetivos gerais (Art. 205) são o

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por este caminho, no presente estudo, a educação é pensada como um dos direitos fundamentais assegurados pelo Estado aos seus cidadãos, consoante a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). É no campo educacional, portanto, que foram destacadas aqui as regulamentações do ECA (BRASIL, 2015) dirigidas à população de adolescentes e jovens com histórico infrator.

Na sua formulação, o ECA traz um acervo de dispositivos legais que asseguram os direitos educacionais e as medidas que asseguram esses direitos são as medidas socioeducativas. Nas disposições preliminares, afirma o recorte etário das três categorias de sujeitos que são atendidos por esta legislação: (I) criança – até 12 anos incompletos; (II) adolescente, considerado entre 12-18 anos; e (III) jovens, em termos excepcionais, entre 18 e 21 anos de idade (artigo 2º; parágrafo único).

Todavia, o critério etário como meio demarcador dos períodos do desenvolvimento humano, principalmente ao se tratar da adolescência e juventude, é limitado e insuficiente com as conformações psicossociais contemporâneas.

O Sistema Nacional Socioeducativo, enquanto sistema integrado, busca articular em todo o território nacional Governos Municipais e Estaduais, bem como, as políticas setoriais básicas (Saúde, Assistência Social, Cultura, Educação etc.) e o Sistema de Justiça para garantir eficácia e efetividade à execução das medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade e de meio aberto, que forem aplicadas ao adolescente em situação de conflito com a lei. Verificam-se, pois, avanços sobre a socioeducação, na medida em que o objetivo primário do sistema é desenvolver ação socioeducativa, com sustentação em princípios atinentes aos direitos humanos, e promover alinhamentos estratégico, conceitual e operacional, estruturados em bases pedagógicas e éticas (BRASIL, 2019).

[OS3] Comentário: O que é o SINASE?

Diante dos apontamentos iniciais aqui introduzidos, será o capítulo seguinte destinado a abordar aspectos relativos aos adolescentes, jovens e à exclusão escolar.

2 ADOLESCENTES, JOVENS E EXCLUSÃO ESCOLAR

Somente no final de década de 1970 e início da década de 1980 começaram a surgir propostas alternativas de atendimento a crianças e jovens de classes populares, condenando o confinamento e o assistencialismo característicos de períodos anteriores de nossa história.

Essas novas propostas espelharam o processo de redemocratização da sociedade brasileira após um longo período de ditadura militar, culminando na eleição da Assembleia Nacional Constituinte e na promulgação da Constituição de 1988. Muitos direitos políticos e sociais que haviam permanecido dormentes durante os governos militares foram incluídos no texto constitucional.

A Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, surgida em 1986, logrou incluir nela o artigo 277, garantindo direitos básicos e proteção especial às crianças e adolescentes. O projeto de uma nova LDB – nº 1.258/88, de autoria do deputado Otávio Elísio – foi apresentado por iniciativa do Poder Legislativo e sob a influência de setores da sociedade civil ligados à área educacional, pela primeira vez em nossa história.

Após intensos debates, muitas versões e tentativas de intervenção governamental, o senador Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo em 1994, que foi aprovado pela Comissão de Educação e recebeu o apoio ostensivo dos partidos que compuseram a base política do governo. Algumas emendas foram apresentadas e o projeto final foi aprovado em plenário a 8 de fevereiro de 1996, sem, contudo, incluir os avanços pretendidos pela sociedade civil, presentes no projeto inicial (Oliveira, 1998, pp. 491-6).

Surgiram ainda novos projetos de atendimento a crianças e adolescentes, ligados a instituições públicas e a organismos da sociedade civil – muitos dos quais vinculados à Igreja Católica –, que deram origem a formas diferenciadas de tratamento da questão e engajamento em campanhas contra o trabalho infantil e juvenil. Com o início do processo de desinternação

de crianças e jovens antes confinados em instituições totais, o país passou a conviver com os chamados meninos de rua, ou seja, com os filhos de famílias pobres que não possuíam local de moradia ou que haviam abandonado suas famílias devido à miséria reinante e/ou por problemas de relacionamento familiar.

Essas propostas de atendimento alternativo, desenvolvidas basicamente por organizações não-governamentais (ONGs), ganharam força a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, onde os direitos constitucionais desse segmento populacional foram detalhados. Surgiram os Conselhos de Defesa de Direitos de Crianças e Adolescentes, em nível nacional, estadual e municipal, e os Conselhos Tutelares nos municípios.

No entanto, a lei está percorrendo um tortuoso caminho, devido às mudanças drásticas que impôs na forma de atuação junto à população infanto-juvenil do país. A própria mudança na nomenclatura – de menor para criança e adolescente – força uma alteração na forma de olhar esse grupo e faz ver que ele não é homogêneo. Uma década depois de sua promulgação, a lei ainda encontra dificuldades e obstáculos para sua implantação plena, pois visa a não-segregação dessa população e sua inserção na vida social, devendo resultar em autêntica promoção social de crianças e adolescentes pobres. Inclusive e principalmente por meio da educação.

O estatuto representou, sem dúvida, a maior conquista da década no campo da educação de classes populares. Embora sem vincular-se diretamente ao âmbito educacional, estando mais afeto ao da assistência social, introduziu modificações no trato dos antigos menores que tiveram ampla repercussão na forma de visualizar a educação que estes deverão receber. Até então, a educação de classes populares reduzia-se a uma escolarização mínima, que raramente ultrapassava as quatro séries iniciais e se vinculava a uma preparação para o ingresso precoce no mundo do trabalho.

Neste capítulo, apresentamos alguns conceitos que constituem o aporte teórico deste estudo, dentre os quais destacam-se os de adolescência, juventude, exclusão escolar universalização sem direitos e a expansão condicionada.

Por essa via, procuramos refletir sobre o conceito de juventudes e de seus sujeitos, a partir de reflexões presentes nos estudos de autores como Carrano (2000) e Abramo (2008), sobretudo quando discorrem sobre protagonismo juvenil e culturas juvenis.

Assim, buscamos entender tanto a juventude como categoria sociológica quanto como determinados grupos (sobretudo o de jovens pertencentes às classes populares) vivenciam esse período da vida, relacionando-os aos sujeitos da EJA analisados em trabalhos de Arroyo (2005) e Andrade (2007). A opção por estes dois últimos autores deu-se pelo fato de eles classificam tais sujeitos como os que trazem em comum a exclusão do sistema educacional, trajetórias escolares irregulares, vidas marcadas por uma inserção precoce no mundo do trabalho e pertencentes às camadas mais empobrecidas da população (ANDRADE, 2004).

2.1 Adolescência e juventudes: do que estamos falando

As visões naturalizantes aceitam a realidade social como imutável e não concebem determinações que são sociais. Nessa perspectiva, a adolescência é vista como um fenômeno naturalizado, como uma fase inevitável pela qual todos os jovens deverão passar (BOCK, 1998). Assim, alteração no corpo, desenvolvimento cognitivo, variação de humor, rebeldia, dentre outras características, constituiriam marcas inevitáveis da adolescência na modernidade.

Segundo Vitiello (1994), a adolescência se inicia com as mudanças do corpo na puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade,

alcançando independência e integração em seu grupo social. Nessa perspectiva, a adolescência pode ser definida como o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social empreendidos pela pessoa na busca dos seus objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive.

Ferreira (1999) entende que adolescência é o período que se estende da terceira infância até a idade adulta, caracterizado psicologicamente por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de autoafirmação, fase de absorção dos valores sociais e elaboração de projetos que impliquem na plena integração social.

Por sua vez, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define os limites cronológicos da adolescência entre 10 e 19 anos (*adolescents*); já a Organização das Nações Unidas (ONU) os situa entre os 15 e os 24 anos (*youth*). O critério etário, em ambos os casos, é utilizado principalmente para fins estatísticos, jurídicos e políticos (EISENSTEIN, 2005).

Apesar de não haver consenso, existe razoável concordância acerca da definição do conceito de adolescência como um período de transição entre a infância e a idade adulta, caracterizada por mudanças de cunho afetivo, sexual, relacional, dentre outros. Nesse período, que não é mensurado unanimemente, pois apresenta tempo e ritmo variados entre cada ser, o adolescente vai superando sua dependência infantil e conquistando a autonomia adulta, em um processo repleto de perdas e conquistas, decepções e novas esperanças, angústias e felicidades, prazeres e frustrações, conflitos e entendimentos (PEREIRA e SUDBRACK, 2008).

Os conceitos de adolescência e juventudes foram estabelecidos historicamente pela sociedade. Desta maneira, os construtos podem tomar sentidos diferentes, variando de acordo como a própria sociedade se organiza. Na verdade, é ela quem, através de sua ordenação sócio-política e econômica, de seus costumes, crenças e valores, determina, por meio de uma

ideologia difundida, as referidas nomenclaturas, e o sentido inerente a estas, da maneira mais apropriada para representar essa parcela específica dos indivíduos constituintes de um corpo social indissociável (BIRMAN, 2005).

Nesse sentido, é relevante observar que, na organização social das famílias tradicionais, até o fim do século XVII, as crianças acompanhavam seus pais nas práticas profissionais e nos momentos de lazer, sendo tratados como adultos em miniatura e não havendo clara distinção entre as fases da vida. Philippe Ariès esclarece:

Afirmar que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem práticas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÈS, 1981, p.10).

Percebe-se que nesse período não havia grande diferença no trato com crianças, jovens e adultos, e tampouco categorização baseada na idade para as etapas da vida humana. Entretanto, de acordo com Mauad (2010),

[...] diferentes discursos produzidos pelo universo adulto enquadram a criança e o adolescente, determinando os espaços que eles poderiam frequentar e estabelecendo os princípios e conceitos norteadores do seu crescimento e educação (MAUAD, 2010, p. 14).

Dessa maneira, o cotidiano infantil era ordenado de acordo com a rotina do mundo adulto, que estabelecia, através de um conjunto de ações e comportamentos sociais considerados aceitos, as práticas válidas.

Com o passar do tempo, a forma de produção material e da própria organização social do trabalho foi lentamente sendo transformada. Houve o surgimento da escola e com ela a separação da criança do convívio permanente com o adulto. Os papéis sociais começaram a se distinguir entre si, bem como a separação por faixa etária começou a ser

necessária para agrupar os garotos na escola. A criança saía do anonimato e passava a ser valorizada, a família ia se organizando em sua direção. Os jovens, também ganhando visibilidade e espaço como fase de vida distinta, eram aqueles que não podiam mais ser considerados crianças, mas que permaneciam solteiros, sem famílias próprias constituídas, muitas vezes responsáveis pela organização de festas e jogos. E os adultos eram aqueles que possuíam esposa e filhos.

No Brasil, tal situação acerca da mudança de sentido das categorias infância e juventude também estão, indubitavelmente, relacionadas à organização socioeconômica da sociedade. Logo, somente a partir da escolarização e do advento da industrialização, o conceito de juventude ganha maior visibilidade e vai sendo mais enfaticamente problematizado.

No sistema feudal de produção, crianças e jovens das classes menos favorecidas trabalham na terra e nos afazeres do lar enquanto os mais abastados desfrutavam do ócio e, posteriormente, passaram a frequentar escolas; no mundo dos adultos, havia ocupação para todos. Com o crescimento do comércio, a industrialização e consecutivamente o surgimento da burguesia, as necessidades socioeconômicas sofreram visível transição, gerando reorganização social.

Os pais assumiam empregos nos portos, comércio e fábricas; as exigências, no tocante à mão de obra, aumentavam e as crianças e os jovens - menos favorecidos economicamente, sem acesso a escolas e a postos de trabalho, pois não havia instituição educacional ou trabalho para todos os meninos de pouca idade - começaram a preocupar a sociedade pela ociosidade e vadiagem, relacionada diretamente à delinquência.

No intuito de evitar visões estáticas e pouco aprofundadas de fase da vida tão complexa e plural, optou-se por deixar de lado o construto adolescência, tão imbuído de caracterizações estanques e simplistas, e utilizar o de juventudes. O escopo foi desmistificar a

juventude como estágio biológico e natural, pois esse período da vida dos indivíduos é, sobretudo, uma construção socio-histórico que abrange inúmeras variáveis, de acordo com a internalização das experiências culturais desfrutadas, positiva ou negativamente, ao longo da vida. Desse modo, para compreender as juventudes se faz necessário perceber a maturidade biológica e psicológica, os critérios socioeconômicos, o estilo de vida no setor cultural que frequenta, dentre outros aspectos, além da simples faixa etária (CATANI, GILIOLI, 2008).

Como a pessoa praticante de atos infracionais, muitas vezes, já carrega consigo inúmeros preconceitos, vivência de exclusão social e estigmas negativos, torna-se viável iniciar essa desmistificação, negando a concepção de juventude como fase crítica e preocupante de vida, universalizada em características físicas, psicossociais e mentais. Nessa perspectiva, as juventudes devem ser consideradas como heterogêneas, repletas de multiplicidades, que precisam ser compreendidas nas suas singularidades, abandonando-se a ideia de um processo de desenvolvimento retilíneo e universal com cultura homogênea e concebendo-as como uma construção que varia conforme a época e as condições políticas, sociais e culturais vivenciadas.

Alguns autores trazem perspectivas que dão ênfase aos processos sociais, educativos e culturais constitutivos da adolescência, concebida como uma fase temporal relativa que varia de pessoa para pessoa, não está assumida neste trabalho. Desta forma, hoje em dia, as chances de os adolescentes serem atores do seu processo histórico são maiores, o que promove uma ampliação de possibilidades e perspectivas culturais e profissionais (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010).

Francisco e Groppo (2016) afirmam que a demarcação do aspecto cronológico como delimitação conceitual tanto da adolescência quanto da juventude é limitada, pois desconsidera a diversidade dos elementos socio-históricos que as compõem e as múltiplas relações que cada indivíduo estabelece com as dimensões do tempo e da sociedade.

A juventude é uma construção histórica, que perpassa nas/pelas relações socioculturais, com múltiplas determinações e sentidos temporais, um processo de desenvolvimento sucessor da adolescência e antecessor da vida adulta. Em suma, um processo de transição do desenvolvimento integral do homem, mesmo que se tomem os processos de subjetivação como os marcadores mais relevantes para a compreensão do fenômeno da juventude. (MELUCCI, 1997; PERALVA, 1997; SPOSITO, 1997; FREITAS, 2005; DIAS, 2011; FRANCISCO & GROppo, 2016).

Em uma concepção histórica e social, a juventude tem sido observada como uma fase de vida marcada por instabilidade associada a questões sociais. A responsabilidade é atribuída aos indivíduos, com a pecha da falta de esforço ou desinteresse para resolver os problemas inerentes à geração jovem. Ao contrair determinadas responsabilidades – como a ocupacional (trabalho fixo e remunerado), a conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e aprovisionamento) - os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos (PAIS, 1990).

O dualismo escolar calcado há décadas atrás repercute na atualidade, apontando como desafios da escola para os jovens pobres aqueles relacionados à segurança e à violência, enquanto para os das camadas médias, a instituição representa a seara de oportunidades e acesso ao conhecimento (ABRAMO, 2007). Tal reprodução de estereótipos associados aos jovens pobres no dia a dia, reforçados, dentre outros meios, nos noticiários televisivos etc., transportam-se para o ambiente escolar (*Idem, ibidem*).

As condições de vida, os diversos direitos humanos negados a esta parte da população e o antagonismo entre a escola e as culturas juvenis são omitidos na dinâmica da conformação do estereótipo juvenil das camadas mais pobres (DAYRELL, 2001; LEÃO, 2006). Diante dessa perspectiva, diversos são os estudos acerca da juventude que a entendem como categoria que deve considerar a classe social, etnia, gênero, entre outros aspectos. Nessa

perspectiva, os jovens são vistos em sua unidade e diversidade, com traços comuns, que ao mesmo tempo os diferenciam em seus territórios e vivências. Unidade e diversidade que denotam a multiplicidade dos grupos juvenis, quer sejam, as juventudes.

De acordo com Bauman (2013), os jovens já não são vistos pela sociedade contemporânea como a promessa de um futuro melhor, apenas são tratados como um mar aberto para a indústria do consumo.

Destaca, ainda, o autor que a educação tem uma grande parcela de culpa nesse processo, pois permite que o discurso do consumo entre de forma veemente em suas práticas - como, por exemplo, ao assegurar que por meio dela os jovens e as crianças terão acesso a um futuro de bens materiais -, mas se esquece de tratar com a mesma ênfase questões políticas, sociais e culturais que igualmente dizem respeito às novas gerações (BAUMAN, 2013).

Bauman (2013) ainda mostra que os jovens vivem em um mundo paralelo, criado pelas redes sociais e que isso resulta na quebra de 122 vínculos com as gerações anteriores. As famílias, sem saber como agir diante de tantas transformações e, às vezes, com o intuito também de suprir sua ausência nas vidas dos seus filhos, acabam por inseri-los ainda mais nessa vala interminável do consumo de bens materiais.

Ao mesmo tempo em que são apresentadas sob o discurso da liberdade, da troca de bens simbólicos e da quebra de fronteiras, é importante considerar que essas novas tecnologias estão mudando as categorias de tempo e espaço que organizavam a nossa vida em sociedade. Além disso, são acessadas de forma desequilibrada pelos diferentes grupos sociais, favorecendo a homogeneização de identidades e aprisionando as pessoas na esfera de consumo (BAUMAN, 2006; IANNI, 2010).

Não se pode negar a importância da educação no enfrentamento dos problemas sociais. No entanto, mesmo com os avanços dos indicadores e pesquisas sobre essa questão, os estudos que focam tal relação ainda são, de certa forma, insuficientes. Em outra face de

uma mesma moeda, os estudos sobre a exclusão escolar passaram a apontar que a condição socioeconômica não é a única, mas tão-somente uma das variáveis que incidem nesse processo, dando conta das múltiplas formas de manifestação desse fenômeno, assim como dos diferentes efeitos nas vidas dos sujeitos que o experimentam (DAYRELL, 2009).

Gentili (2009) argumenta que no Brasil vivemos processos de consolidação da educação como direito humano fundamental desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo que a universalização da escolaridade e a expansão dos sistemas nacionais de educação, na América Latina e Caribe, deram-se paralelamente a um aumento da desigualdade social, exercendo sua influência no ambiente escolar. Ainda para o autor, a progressiva e sistemática universalização da educação, durante a segunda metade do Século XX, reproduziu mecanismos nos quais o cerceamento de oportunidades de acesso e permanência persistiram.

Dubet (2003) aponta a existência de duas retóricas ideológicas sobre a escola e a exclusão. A primeira delas versa sobre a falta de sintonia entre formação e emprego como causa do desemprego dos jovens. Nesse contexto, a escola daria uma formação sem observar as necessidades da economia, produzindo muitos diplomas que ocasionariam uma espécie de gargalo no acesso dos jovens no mercado de trabalho.

Uma apologia ao modelo alemão de formação profissional, que se sustenta sobre um estranho silogismo que demonstra: já que todos os jovens advindos das grandes escolas ou dos cursos superiores têm um emprego, bastaria que todos os jovens atingissem esse nível de qualificação para que tivessem um emprego. Assim, relaciona o desemprego à inconformidade entre a formação escolar e o mercado de trabalho (DUBET, 2003).

Por esta lógica, a instituição escolar estaria alheia à dinâmica da economia, produzindo certificados de formação geral e/ou títulos que engessariam seus portadores em determinadas especializações, responsáveis por introduzir uma rigidez nociva ao acesso dos

jovens ao emprego. A segunda retórica, por sua vez, isenta a escola de qualquer papel no processo de exclusão social, asseverando que o desemprego dos jovens não tem relação com o sistema de ensino e que seria consequência das relações de produção, tirando do ambiente escolar quaisquer responsabilidades e atribuindo-a às questões econômicas. O autor, ao criticar as duas retóricas, discorre que ambas deixam de observar a relação entre o sistema de ensino e as relações de produção (DUBET, 2003).

Ou seja, desconsideram os elos das relações de produção, definidas pela produção de riquezas, e as relações de reprodução, nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades. Conclui que as relações entre essas duas retóricas foram profundamente transformadas ao longo do século, vinculando estreitamente a escola aos mecanismos de exclusão, mas sem fazer dela, entretanto, a única responsável, como alguns pretendem (DUBET, 2003).

Após a década de 60, são várias as pesquisas e teorias desenvolvidas pela sociologia da educação ressaltando a importância dos processos de seleção escolar, assegurando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares; ao contrário, reproduz amplamente as desigualdades sociais. É a própria escola que atua nas grandes divisões e desigualdades. Em suma, as desigualdades sociais implicam diretamente na entrada em determinadas carreiras, ao passo que os próprios processos escolares reproduzem tais desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado, mesmo com a abertura da escola. Está na sua natureza histórica e conceitual a reprodução das desigualdades no ambiente escolar (DUBET, 2003).

Para GENTILI (2009), há nesse processo mecanismos de exclusão educativa que se recriam e assumem novas fisionomias, em um contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam se apresentando com resultados ineficazes. Em alguns casos, tais dinâmicas são também insuficientes para reverter a magnitude do ciclo de isolamento,

marginalização e negação de direitos que estão emaranhados em todo o processo de segregação social dentro e fora das instituições educativas.

O que o autor denomina *universalización sin derechos* diz respeito a processos de inclusão arquitetados a partir de decisões políticas com orientação de enfrentamento das diferentes causas de exclusão, porém atribuindo apenas uma alternativa focal como forma de solução: a inclusão escolar (GENTILLI, 2009). Ao discorrer sobre *expansión condicionada*, chama atenção para a expansão dos sistemas educativos a partir de processos de segmentação e diferenciação institucional, que implicam na oferta desigual de oportunidades aos sujeitos que transitam por estes sistemas e formam um conjunto de oportunidades extremamente desigual.

Para analisar o intrincado processo de produção social da exclusão e as consequências diretas na educação, o autor apresenta três dinâmicas que interferem na realização desse direito nos países da América Latina e no Caribe: a pobreza e a desigualdade estruturais; a segmentação e a diferenciação dos sistemas nacionais de educação; e os sentidos que assume o direito à educação, numa cultura política marcada pelo desprezo aos direitos humanos e pela redução do valor da escolaridade aos efeitos que ela tem na concorrência pelos melhores postos no mercado de trabalho.

Ao redefinir a radicalidade do direito à educação como um direito humano fundamental, Gentilli (2009) acaba destacando esse pilar como essencial à construção de sociedades mais justas e igualitárias. Quando a escola foi colocada como de cunho estratégico para o desenvolvimento econômico, o investimento escolar passa a ser considerado como um investimento produtivo para a formação de uma força produtiva. Tudo isso ancorado pela teoria do capital humano

As acepções aqui arroladas evocam a necessidade de refletir as situações que estão presentes em todo o processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta

multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão sempre depende de decisões políticas guiadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não apenas uma delas, particularmente as mais perceptíveis

Compreende-se que tais premissas são de fundamental importância para a análise dos percursos escolares dos jovens e adolescentes sujeitos da pesquisa, que se constituem em um recorte do sistema socioeducativo do Ceará. Ao analisar seus percursos, é perceptível que a grande maioria foi inserido formalmente no sistema escolar, iniciando sua vida escolar com idade de cinco anos, por exemplo. Porém isso não significa a garantia do direito à educação. Esse direito, sabemos, vai muito além da matrícula: perpassa pelo direito à aprendizagem, ao respeito, à proteção (como previsto no ECA) e ao reconhecimento como sujeitos de histórias, culturas, valores e saberes, como destaca Arroyo (2011).

2.2 A reprodução das desigualdades no ambiente escolar

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2013), em sua obra “A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, buscaram evidências para mostrar que a escola e todo o sistema de ensino moderno existem como ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, passando por cima ou excluindo os diferentes e neutralizando as diferenças, o que se caracterizaria como uma violência simbólica, ou seja, o ato de imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos.

Para esses autores, o processo educativo baseia-se na ação pedagógica, que seria a manifestação integral da violência simbólica. Isso quer dizer que a ação pedagógica seria o meio pelo qual as instituições de ensino subjagam o sujeito e sua individualidade, obrigando-

o a se posicionar no mundo social em conformidade com as noções preestabelecidas pelo pensamento ou cultura dominante.

Esse processo, no entanto, só é possível mediante a ação de uma autoridade pedagógica, que, no caso da educação institucional, está representada no professor e no ambiente escolar. É a figura da autoridade pedagógica que passa legitimidade para o processo de ensino e naturaliza a violência simbólica da ação pedagógica. Essa figura também pode estar representada em outros campos do meio social. A Igreja, por exemplo, em razão da autoridade que a religião lhe concede, é também uma autoridade pedagógica que incute valores nos indivíduos que fazem parte do convívio comum. Portanto, a figura da autoridade pedagógica conta sempre com a legitimação do meio social, tendo sempre como objetivo manter o valor social da ação.

Nesse sentido, segundo os autores, toda ação pedagógica é ato de violência simbólica ao tentar caminhar para a hegemonização cultural tendo como base o sistema simbólico do grupo dominante da sociedade. Diante disso, Bourdieu e Passeron também se preocuparam em demonstrar que, dentro do processo de educação, aqueles que estão mais ajustados ao modelo cultural imposto são os que conseguem manter maiores chances de inclusão social naquele meio específico. Já os que apresentam comportamento desviante acabam sofrendo sanções de cunho social, sendo excluídos do convívio ou marginalizados.

A partir dessas observações, os autores concluem que a reprodução social é uma condição fundamental para a existência de um sistema com base na dominação, de modo que, para que os moldes existentes de uma organização social permaneçam é necessário que as instituições educadoras se tornem cada vez mais eficazes agentes de reprodução social.

Utilizando este princípio, podemos avaliar as trajetórias escolares de jovens e adolescentes do sistema socioeducativo em um contexto de abnegação da cultura escolar e o capital cultural e escolar. Em outras palavras, o fracasso vivenciado por muitos deles não seria

fruto da incapacidade de aprender, mas da inércia do contexto de desigualdades, que provoca estranhamento ou falta de cognição do conteúdo e práticas educativas presentes na escola.

Os jovens das camadas populares frequentam o ambiente escolar, porém experimentam à margem este ambiente, não desenvolvendo relação de vínculo com a escola. Esta perspectiva parece ser corroborada por Leão (2006), ao identificar, ainda que como uma justificativa parcial, “[...] na não-familiaridade com a cultura escolar em decorrência de a história familiar de escolarização ser ainda recente e incompleta”, razões para a “[...] resistência à escola e o baixo valor dado à educação pelos jovens” (LEÃO, 2006, p. 35).

Dessa forma, é preciso reconhecer que a expansão dos sistemas de ensino, que permitiu às camadas populares acessar a escola, não se deu, todavia, em um contexto de reformulação dessa instituição, seja no que se refere à infraestrutura ou mesmo às práticas didático-pedagógicas. A escola abriu suas portas para receber um público novo, mas não ocorreu nenhum tipo de redefinição, reestruturação interna na perspectiva de “[...] criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (DAYRELL, 2007, p.1117), transformando-se em uma barreira cultural intransponível que, em geral, desconsidera toda a bagagem cultural que jovens e adolescentes apresentam de suas vivências.

A oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia. O primeiro mecanismo de diferenciação é o desenvolvimento de percursos construídos muito mais de acordo com os critérios de desempenho do que com escolhas de orientação verdadeira e com os gostos dos alunos. De maneira relativamente precoce, este jogo inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam. Assim, observa-se que os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no cerne de uma hierarquia extremamente inflexível, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas (DUBET, 2003).

Delimitamos então, algumas características que nos consentem discorrer sobre a exclusão escolar e sua relação com a reprodução das desigualdades sociais. Por exclusão escolar, entendemos tanto os processos que implicam em recorrentes reprovações, abandono e evasão, que impedem a evolução do estudante, como, também, os efeitos negativos que, gestados no cerne das relações escolares, impactam a experiência escolar e de vida de determinados estudantes (DUBET, 2003). Esses efeitos, mesmo quando não impedem a progressão, acabariam produzindo um fracasso qualitativo (FREITAS, 2009), do qual são exemplos a situação do estudante que conclui o ensino fundamental, ou mesmo médio, sem saber ler/escrever ou, ainda, o estudante que por sentimentos de incapacidade e insegurança, produzidos ao longo da sua trajetória escolar, não vai além de determinado nível de ensino (DUBET, 2003).

Nesse contexto, o sucesso escolar se torna mérito pessoal, apontando um princípio, mais ou menos definido, de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc., definindo as experiências que cada um dos alunos teve, tem ou terá acesso. Dessa forma, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com baixa escolaridade, dentre outros fatores, são dimensões que vão influenciar na produção de cada um deles como sujeito social, independente da ação de cada um.

De acordo com apontamentos de Bourdieu e Passeron (2013, p. 140), essa dinâmica da escola tradicional “[...] serve automaticamente aos interesses pedagógicos das classes que necessitam da escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente”. Já que é possível vivenciar a juventude de diferentes formas, é possível afirmar também que podemos percorrer a trajetória escolar de diferentes maneiras.

No que se refere à relação dos estudantes de camadas populares com a cultura escolar, percebemos que estes apresentam distanciamento maior em relação a ela. Por conta disso, são identificados com condutas ilegais, situação que revela o caráter arbitrário e de classe da cultura escolar, expressão que é da ideologia da classe dominante. Um exemplo consideravelmente claro é a prática, ainda presente nas escolas, de selecionar os estudantes segundo critérios extremamente heterodoxos, do ponto de vista didático-pedagógico, de seleção de turmas pelo desempenho escolar, metodologia esta que estimula o preconceito e a segregação, reproduzindo a desigualdade no cerne do ambiente escolar.

Ao não se constituir como um ambiente de construção da relação com o saber, o aprendizado cede espaço para a meritocracia. Fazendo a travessia do sujeito de direitos para o fracasso individual, o jovem individualiza o insucesso, alheio à percepção de que o fracasso é de classe e não do indivíduo.

Dayrell, (2001) afirma que esses estudantes são sujeitos socioculturais, com saberes, cultura e projetos mais amplos ou mais restritos, mais ou menos compreensíveis, mas sempre existentes, resultado das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. Ou seja, a dificuldade de aprendizado, neste contexto, pode se colocar como uma forma de reação aos imperativos culturais da ideologia dominante, que se inserem, de modo hegemônico, na estrutura da escola.

De acordo com Arroyo (2007), os comportamentos manifestados pelos adolescentes e jovens das classes populares é resultado da opressão e da desumanização a que vêm sendo submetidos desde a infância, em várias instâncias sociais. As causas dessa problemática extrapolam os muros da escola, mas tornam-se ainda mais latentes nesse ambiente, pelo fato de muitos professores enxergarem os estudantes como bárbaros e não como cidadãos.

Para o autor, a latente crise na escola torna-se ainda mais visível pela carência de pesquisa, teoria e didática pedagógicas que possam instrumentalizar os docentes e gestores

das escolas populares no processo de educação desses adolescentes e jovens. Segundo ele, “[...] a primeira medida é dar centralidade a esse estado de coisas em nossos cursos, em nossas pesquisas, em nossas análises, e não deixar que isso fique por conta da polícia ou de uma gestão disciplinadora da escola” (ARROYO, 2007, p. 139).

A escola pode ser compreendida como um espaço cultural que tem como objetivo principal a transmissão de conhecimentos às novas gerações. Para tanto, criou dispositivos que lhe conferem autoridade no desenvolvimento dessa tarefa, representados pelas organizações diferenciadas do espaço, do tempo e dos saberes socialmente valorizados. Esses aspectos configuram uma cultura própria e singular na escola, que, por meio de suas normas, práticas e linguagens, dissemina valores e ideologias. Nesse caminho, voltamos nosso olhar para os sentidos que a escola da atualidade atribui às trajetórias de vida desses sujeitos jovens, sem de antemão considerar que as razões que contribuem para os atrasos em seus percursos de escolarização não são provocadas tão somente pelos jovens ou pela instituição escolar.

2.3 Breve olhar sobre as trajetórias escolares de jovens em conflito com a lei na bibliografia consultada

Bazon e Silva (2013), coletando informações em 22 estabelecimentos de ensino que foram frequentados pelos 6 adolescentes que participaram da pesquisa, descreveram as trajetórias escolares de adolescentes e jovens em conflito com a lei considerando suas experiências educacionais, angariando informações desde o início de suas vidas escolares, em complementação com entrevistas semiestruturadas realizadas. A análise qualitativa indicou a existência de dois padrões de trajetórias de escolarização: um marcado pela descontinuidade na qualidade das experiências escolares, com um período inicial regular, que se torna truncado

em seguida; e outro, desde o início marcado pela continuidade preponderantemente negativa da experiência.

Por este mesmo caminho, Zanella (2015) trata dos desafios e contradições que envolvem a inclusão escolar dos adolescentes, enfocando principalmente aqueles que estão em situação de conflito com a lei, e cuja trajetória escolar tem sido a de abandono, evasão ou desinteresse pela escola. Veremos ainda algumas tentativas de resposta institucional frente às dificuldades do processo de escolarização destes adolescentes, em diferentes momentos do cumprimento da medida socioeducativa.

Em outra vertente, Leme, Lopes e Malfitano (2015) trazem o debate sobre a trajetória escolar de adolescentes autores de ato infracional, a partir da análise de 2.969 históricos escolares dos jovens egressos do sistema sociojurídico⁶ de uma cidade média paulista, entre 2001 e 2009. Os principais resultados encontrados evidenciam que os jovens mais tendentes ao cometimento de atos infracionais são os moradores das periferias urbanas, que frequentam a escola pública e que acumulam na sua trajetória escolar: repetências, evasões, distorção série/idade e uma rotatividade entre unidades educacionais.

Nesses estudos identificados, foram apontadas hipóteses e possíveis causas do engajamento infracional de jovens e adolescentes. De forma geral, elas verificam a associação do comportamento delitivo e a manutenção da conduta infracional a inúmeros fatores de risco situados em díspares contextos. Nesse ínterim, na literatura desponta a experiência escolar negativa como um dos fatores mais significativos do envolvimento infracional, entre jovens e adolescentes, sendo esse o motivo pelo qual a relação do jovem em conflito com a lei e a educação escolar são focalizados no presente trabalho.

⁶ Entende-se por sistema sociojurídico todas as instituições da assistência social e de ordem jurídica envolvidas na atenção ao adolescente que cometeu ato infracional.

Em um destes estudos, realizado por GAZIGNATO (2006), revelou-se, com base na análise de dados de arquivos da Fundação Casa, que entre 1950 e 2002 houve uma ampliação progressiva no grau de escolaridade e nos anos de estudos dos adolescentes em conflito com a lei, embora a defasagem escolar tenha permanecido latente. À época da pesquisa, a escolaridade dos adolescentes internados se concentrava na segunda etapa do ensino fundamental (entre o 6º e 9º anos), em contraste às idades de concentração da amostra, situadas entre 15 e 17 anos, denotando também o problema da evasão. O aspecto mais interessante evidenciado por essa pesquisa, contudo, é o de que o aumento da escolaridade dos jovens se fez acompanhar por um aumento real do número de adolescentes praticando delitos e da gravidade dos atos, indicando que frequentar a escola não é suficiente para prevenir a conduta infracional, o que aponta a necessidade de entender melhor a vivência escolar desses jovens (TOLEDO & BAZON, 2005).

O Programa Justiça ao Jovem, que produz diagnósticos sobre o cumprimento das medidas socioeducativas de internação de jovens em conflito com a lei, com o objetivo de garantir os direitos contemplados no ECA e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE realizou pesquisa, entre 19/7/2010 a 28/10/2011, intitulada Panorama Nacional: A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Foram visitados por uma equipe multidisciplinar, os 320 estabelecimentos de internação existentes no Brasil, a fim de analisar as condições de internação a que os 17.502 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade estão sujeitos. Os dados relativos aos estabelecimentos foram registrados por meio de preenchimento de questionários de múltipla escolha. Durante as visitas, a equipe entrevistou 1.898 adolescentes internos, utilizando questionário específico como instrumento de pesquisa. Além disso, servidores de cartórios judiciais coletaram dados de 14.613 processos judiciais de execução de medidas

socioeducativas de restrição de liberdade em tramitação nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal.

Analisando os dados apresentados por essa pesquisa, identificamos que as trajetórias escolares dos adolescentes e jovens que estão cumprindo medidas, na grande maioria, é constituída por dificuldades de aprendizagem, notas baixas, evasões, abandonos e reprovações. Em média, os adolescentes que declararam ter parado de estudar entre 8 e 16 anos interromperam seus estudos aos 14 anos, muito embora 26% não tenham respondido a essa pergunta. Questionados sobre a vida escolar anterior à internação, 57% dos jovens declararam que não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade. Quanto à escolaridade, a última série cursada por 86% dos adolescentes entrevistados estava englobada no ensino fundamental, ou seja, este percentual de adolescentes não concluiu a formação básica. Deve-se ressaltar que há um percentual maior de adolescentes que interromperam seus estudos entre o 6º e o 7º anos do ensino fundamental. Apesar disso, os resultados sobre a periodicidade da frequência escolar dos que estão cumprindo medidas socioeducativas de internação são surpreendentes, visto que 72% declararam frequentar a escola diariamente (CNJ, 2012).

2.4 Panorama do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no Brasil

A situação da violência, no que tange o envolvimento de jovens e adolescentes, tornou-se uma pauta midiática e política de grande relevância, principalmente em virtude de seu crescimento nas estatísticas.

De acordo com o Panorama das Medidas Socioeducativas, levantamento anual realizado pelo Conselho Nacional de Justiça, através do Programa Justiça Jovem, há um

crescimento do número de adolescentes que entram no Sistema Socioeducativo. Em 2009, havia 16.940 adolescentes e, em 2010, 17.703, com um aumento de 4,5%; em 2011, o número subiu para 19.595 adolescentes (aumento de 10,5%); em 2012, o total de 20.532 representou um aumento menor em relação ao ano anterior, correspondendo a 4,7%. Um segundo aumento significativo - de 11,7% - ocorreu em 2013, com o total de 23.066, resultante especificamente do crescimento da modalidade de atendimento em semiliberdade no país. Em 2014, o fenômeno se reverteu, com o decréscimo no atendimento em semiliberdade de 2.272 adolescentes para 2.173, e o acréscimo na internação de 15.221 para 16.902, totalizando, assim, 24.628 adolescentes em 2014, o que representa um aumento de 6,3 (MDH, 2012, 2014, 2015).

Já de 2014 a 2015, notou-se uma variação quanto ao tipo de atendimento. A internação subiu de 16.902 para 18.381, e o número de adolescentes em semiliberdade, de 2.173 para 2.348. A internação provisória, que já apresentara um ligeiro decréscimo, de 2013 para 2014, com menos de 20 adolescentes, manteve a diminuição de 2014 para 2015, com 73 adolescentes a menos (5.553 adolescentes em 2014 para 5.480 em 2015). Assim, de 2014 para 2015, ocorreu um aumento nas medidas de internação e semiliberdade e uma redução na internação provisória (MDH, 2016 e 2017).

Em 2015, um total de 26.209 adolescentes foram atendidos; destes, 18.381 estavam em medida de internação (68%), 2.348, em regime de semiliberdade (9%) e 5.480 em internação provisória (20%). Existiam, ainda, outros 659 adolescentes/jovens em atendimento inicial, internação sanção e medida protetiva (medida socioeducativa suspensa para tratamento em clínica de saúde), perfazendo um total de 26.868 adolescentes jovens em privação e restrição de liberdade. Em relação ao perfil dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade pela prática de ato infracional, o levantamento mostra que a maior

parte - 96% do total - era do sexo masculino e 59,08% eram negros. A maior proporção (57%) estava na faixa etária 16 e 17 anos. (MDH, 2018).

Em 2016, o país contava com 477 unidades de atendimento socioeducativo, sendo 419 exclusivamente masculinas, 35 femininas e 23 mistas. Com o maior quantitativo de adolescentes em privação ou restrição de liberdade, São Paulo também é o estado que concentra o maior número de estabelecimentos para atendimento desses adolescentes: 146, no total. Da mesma forma, Roraima, com a menor quantidade de internos do país, possui somente uma unidade. Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em unidades de internação praticaram 27.799 atos infracionais em 2016. Desse total, 47% (12.960) do total desses atos foram classificados como análogos a roubo (acrescido de 1% de tentativa de roubo), e 22% (6.254) foram registrados como análogos ao tráfico de drogas. O ato infracional análogo ao homicídio foi registrado em 10% (2.730) do total de atos praticados, acrescido de 3% de tentativa de homicídio (MDH, 2018). O levantamento identificou, ainda, um total de 32.465 profissionais atuando nos seus respectivos sistemas estaduais, o que desvela a impressionantemente alta proporção de 1,22 profissional por adolescente (MDH, 2018), situação esta que aponta a necessidade premente de racionalização do sistema.

2.5 O Sistema Socioeducativo no Ceará

Existem 15 células de atendimento socioeducativo no Estado do Ceará: 4 são de semiliberdade e as outras 11 atendem em regime de internação provisória, definitiva e sanção. As cidades do interior sediam 6 instituições que atendem jovens do sexo masculino ou feminino, com idades entre 12 e 21 anos idade. Esse número já contempla as unidades que recentemente foram inauguradas, duas unidades de internação no interior do estado. As unidades de semiliberdade são: Unidade da Semiliberdade de Crateús, Unidade da

Semiliberdade de Juazeiro do Norte, Unidade da Semiliberdade de Sobral e Unidade da Semiliberdade de Iguatu; as mais recentes são: Centro Socioeducativo Padre Cícero e Centro Socioeducativo de Sobral, inauguradas em 2018. No início da pesquisa houve conhecimento que o Governo do Estado iria inaugurar essas duas unidades de atendimento no interior, uma localizada em Sobral e outra em Juazeiro do Norte, ambas em regime de internação.

Antes da existência destas novas unidade de internação no interior, quando o jovem precisava ficar internado provisoriamente ou por tempo decidido após sentenciado pelo juiz, ele teria necessariamente que ser transferido para uma unidade da capital. Isso gerava vários problemas, dentre eles a superlotação das unidades de Fortaleza e o distanciamento do jovem de sua família, dificultando visitas e acompanhamentos e enfraquecendo o vínculo familiar.

O objetivo da Superintendência Estadual de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Ceará (SEAS) é descentralizar o atendimento socioeducativo, para que os jovens possam permanecer mais próximos de seu domicílio, desconcentrando o atendimento nas instituições da grande Fortaleza. Dessa maneira, a nova unidades de Sobral ficaria responsável pelo atendimento aos residentes neste município, na região da Zona Norte e na região dos Inhamuns; a unidade de Juazeiro do Norte atenderia aos jovens deste município, da região do Centro Sul e do Cariri, em conformidade com o que o ECA determina, ou seja, que o adolescente deve “[...] permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável” (BRASIL, 1990).

Conforme fica claro na Tabela 1, o atendimento é determinado pelo tipo de medida socioeducativa, região de domicilio, sexo e idade do(a) jovem que pratica um ato infracional.

Tabela 1: Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Ceará

	INSTITUIÇÃO	ATENDIMENTO	SEXO	IDADE
URLBM	Unidade de Recepção Luis Barros Montenegro	Transitório (24h)	Feminino e masculino	12 a 18

Continua...

Continuação...

	INSTITUIÇÃO	ATENDIMENTO	SEXO	IDADE
CSABM	Centro Socioeducativo Aldaci Barbosa Mota	Internação provisória Internação definitiva Semiliberdade	Feminino	12 a 21
CSSMF	Centro de Semiliberdade Mártir Francisca	Semiliberdade	Masculino	12 a 21
CSDB	Centro Socioeducativo Dom Bosco	Internação definitiva Internação sanção	Masculino	12 a 15
CSPA	Centro Socioeducativo Patativa do Assaré	Internação definitiva	Masculino	16 e 17
CSCAL	Centro Socioeducativo Cardeal Aloísio Lorscheider	Internação definitiva	Masculino	18 a 21
CSSM	Centro Socioeducativo São Miguel	Internação provisória	Masculino	16 a 21
CSSF	Centro Socioeducativo São Francisco	Internação provisória	Masculino	16 a 17
CSC	Centro Socioeducativo do Canindezinho	Internação definitiva Autores primários	Masculino	12 a 17 anos
CSP	Centro Socioeducativo Passaré	Internação definitiva Autores primários	Masculino	
CSZP	Centro Socioeducativo Dr. Zequinha Parente	Internação Provisória	Masculino	12 a 16 anos
CSS	Centro Socioeducativo de Sobral	Internação	Masculino	
CSJBM	Centro Socioeducativo José Bezerra de Menezes	Internação Provisória	Masculino	12 a 21 anos
CSLC	Centro de Semiliberdade de Crateús	Internação Provisória	Masculino e Feminino	12 a 18 anos - excepcionalmente até 21 anos, encaminhados p/ordem judicial das Comarcas da Região.

Continua...

Continuação...

INSTITUIÇÃO		ATENDIMENTO	SEXO	IDADE
CSLS	Centro de Semiliberdade de Sobral	Semiliberdade	Masculino	12 a 18 anos - excepcionalmente até 21 anos, encaminhados p/ordem judicial das Comarcas da Região.
CSLI	Centro de Semiliberdade de Iguatu	Semiliberdade	Masculino e Feminino	12 a 18 anos - excepcionalmente até 21 anos, encaminhados p/ordem judicial das Comarcas da Região.
CSLJN	Centro de Semiliberdade de Juazeiro do Norte	Semiliberdade	Masculino e Feminino	12 a 18 anos - excepcionalmente até 21 anos, encaminhados p/ordem judicial das Comarcas da Região.

Fonte: Superintendência Estadual de Atendimento Socioeducativo do Governo do Ceará, 2018.

Apenas três unidades atendem ao público feminino em Fortaleza, o que demonstra que, em geral, o índice de envolvimento infracional de jovens do sexo feminino é bem menor do que do sexo masculino. A unidade CSABM atende a jovens em cumprimento de medida de semiliberdade, internação provisória e internação com sentença e é uma unidade feminina; as células CSLI, em Iguatu, e CSPC, em Juazeiro, são unidades mistas que atendem, em regime de semiliberdade, também ao público feminino.

O critério de escolha para transferência do jovem do CSDB e outras unidades para o CSCAL se faz mediante: a maioridade; prática corriqueira de condutas indesejadas ou antissociais na visão dos profissionais que os acompanham; ou cometimento de ações delitivas que põem em risco os outros internos ou o corpo técnico da instituição. Infelizmente, a quantidade de instituições no Estado não é suficiente para assistir a demanda de jovens em

medida de internação, sendo que as unidades trabalham em regime de superlotação, prejudicando o atendimento ao interno.

Importa relatar que nem sempre as instituições supracitadas possuíram o mesmo público-alvo atendido na atualidade. Em 2006, foi publicado importante documento público - elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por intermédio do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com representantes governamentais e não governamentais de diversas entidades, intitulado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) - que redimensionou o atendimento nas instituições socioeducativas.

Esse documento constitui um marco na história do atendimento ao jovem em conflito com a lei, pois delibera acerca da política de atenção à infância e à juventude, normatizando a estrutura e o atendimento aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, como será esclarecido no tópico seguinte.

Na tentativa de adequação às deliberações do SINASE, houve diversas mudanças no atendimento ao jovem em conflito com a lei no Ceará, principalmente no que diz respeito aos que cumpriam medidas de internação. Tal reflexo pode ser constatado no CSPA, que foi construído em 2002, *a priori* para atender internação provisória, e permaneceu funcionando com essa finalidade até o ano de 2006, data de publicação do SINASE.

Após a divulgação dos padrões de atendimento que deveriam ser seguidos pelas instituições socioeducativas, percebeu-se que o CSPA possuía melhor estrutura física e condições de atendimento para internação do que o CSSM. Logo, o CSPA e o CSSM trocaram a clientela atendida e consecutivamente mudaram a natureza de seus atendimentos de internação para internação provisória e vice-versa.

Assim, o CSSM transferiu sua clientela para o CSPA, que passou de unidade de internação provisória para internação de jovens de 16 e 17 anos, permanecendo como essa finalidade até os dias atuais.

3 METODOLOGIA

Para a realização de uma pesquisa é mister seguir uma determinada sequência de ações, a fim de que se obtenha um resultado que possa se enquadrar no estatuto científico. Deste modo, faz-se necessário, dentre outros procedimentos, o confronto de dados, evidências e informações coletados, bem como o levantamento do conhecimento já produzido acerca do tema-alvo da investigação.

Assim, tão logo o objeto seja definido, é imperativo buscar os meios com os quais se garantirá o alcance dos objetivos propostos. Segundo Minayo (2001), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, através de um conjunto de técnicas que possibilitem a construção desta realidade. A autora acrescenta que “[...] enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2001, p. 16).

Como já enunciado, neste estudo, a estratégia metodológica utilizada foi a de um estudo das trajetórias escolares dos jovens autores de atos infracionais em regime de privação de liberdade. Durante a pesquisa de campo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a observação *in loco*, o registro das impressões do pesquisador em diário de campo e a coleta direta de dados com os sujeitos da pesquisa, através da aplicação de um questionário aos adolescentes/jovens em atividade escolar na unidade. Trata-se, desta forma, de uma discussão a partir de dados empíricos – e quantitativos.

Com a pretensão de maior aproveitamento do tempo de coleta e uma maior verossimilhança nos dados, aplicamos o questionário em grupos na sala de aula sem qualquer identificação nominal no instrumento. Tal estratégia foi pensada na perspectiva de garantir um maior nível de uniformidade e confiabilidade na coleta de dados (SILVEIRA *et al*, 2009).

3.1 Descrição das Fontes de Pesquisa

3.1.1 Análise Documental e Aplicação do Questionário

A pesquisa teve como escopo os materiais que apresentam as orientações legais e que dispõem sobre o cumprimento de medidas socioeducativas e o direito à educação, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015a), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Lei nº 12594/2012 - BRASIL, 2015b), o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9.394/96 - BRASIL, 96).

Foram coletados dados mais gerais em fontes documentais e publicações, tais como:

- Panorama Nacional das Medidas Socioeducativas (CNJ, 2015): pesquisa conduzida por equipe multidisciplinar que visitou, entre julho de 2010 a outubro de 2011, os 320 estabelecimentos de internação brasileiros, com o objetivo a fim de analisar as condições de internação dos, à época, 17.502 adolescentes que se encontravam em situação de cumprimento de medida socioeducativa restritiva de liberdade. O registro dos dados referentes aos estabelecimentos foi feito a partir do preenchimento de questionários específicos de múltipla escolha, tendo sido entrevistados no período 1.898 adolescentes internos. Também foram reunidos dados de 14.613 processos judiciais cujo objeto era a execução de medidas socioeducativas de restrição de liberdade, que estavam em tramitação nos 26 estados federados e no Distrito Federal;
- Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SDH, 2018): apresenta a sistematização de dados que são enviados por órgãos gestores do SINASE, em nível estadual e distrital, à Coordenação Geral do SINASE da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), órgão integrante do Ministério

[OS4] Comentário: No mesmo tópico vc descreve a análise documental e o questionário. Se vai manter assim, muda para Coleta de dados ou Análise documental e aplicação do questionário... algi do tipo

dos Direitos Humanos. A metodologia adotada para a realização do levantamento foi a de aplicação anual de instrumental com preenchimento feito pelos órgãos gestores da Política de Socioeducação (distrital e estaduais). Os dados sistemáticos são relativos à situação dos serviços de atendimento em 30 de novembro de 2015, de acordo com metodologia adotada por esse Levantamento Anual desde o ano de 2009;

- Relatório do primeiro semestre de 2018 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA, 2018): estabelecido em 2016 na Assembleia Legislativa do Ceará, o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA) realizou pesquisa de campo, atuando em parceria com Governo do Estado, com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com instituições da sociedade civil e do poder público, para mapear as famílias com adolescentes assassinados em 2015 em sete cidades do Ceará (Caucaia, Eusébio, Fortaleza, Horizonte, Maracanáu, Juazeiro do Norte e Sobral);

- Panorama da distorção idade-série no Brasil (UNICEF, 2018): tratou-se de documento que realizou um diagnóstico sobre o atraso escolar por estágio da educação básica, filtrando as informações por região, gênero, raça, cor, área rural ou urbana e outros recortes territoriais, analisando, também, a situação de crianças e adolescentes com deficiência;

- Trajetórias Interrompidas: estudo conduzido sobre os assassinatos de adolescentes na capital do Estado do Ceará (Fortaleza) e em outros seis municípios cearenes, sendo quatro na Região Metropolitana (Caucaia, Eusébio, Horizonte e Maracanáu), e dois no interior (Juazeiro do Norte e Sobral). Esses dados foram disponibilizados integralmente no *site* da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e da UNICEF, ação que integrou a estratégia de enfrentamento da violência letal contra adolescentes no Estado. O estudo reconstruiu a trajetória de vida dos adolescentes assassinados em 2015, adotando como instrumentos de coleta de dados grupos focais e entrevistas com familiares;

- INEP – Indicadores Educacionais: os indicadores educacionais tem por função atribuir valor estatístico à qualidade do ensino no Brasil, atendo-se não apenas ao desempenho dos alunos, como, também, ao contexto socioeconômico no qual as escolas se encontram inseridas. A utilidade desses indicadores é reconhecida especialmente para fins de monitoramento dos sistemas educacionais, tendo-se por base a aprendizagem, a permanência e o de todos os alunos ao sistema educacional.

Ultrapassada a fase de análise documental, passou-se à pesquisa empírica, tendo-se adotado como procedimento para coleta de dados questionários autoaplicáveis, considerando-se a totalidade dos adolescentes e jovens que estavam em atendimento na instituição na oportunidade e que estavam estudando (n=34), tendo como perspectiva o levantamento de informações precisas sobre a questão do estudo.

O questionário, disponibilizado no Anexo 1, foi composto por 74 questões, com subdivisão nos seguintes blocos: perfil socioeconômico; trajetória e situação escolar dos entrevistados; trabalho e profissionalização; tipo de ato infracional praticado; experiência no sistema socioeducativo no período de cumprimento da medida. A aplicação do questionário ocorreu em 6 salas de aula, estando presentes o pesquisador, que foi auxiliado por professores da unidade. Optou-se por essa estratégia de aplicação em razão da dinâmica interna da unidade.

O tempo e a discrição do pesquisador no campo foram aliados essenciais para a maior uniformidade e confiabilidade nas respostas. Assim, evitamos quaisquer modificações na rotina da unidade, adequando-nos ao cronograma de atividades e aplicando os instrumentos na entrada em sala de aula.

Vale esclarecer que optamos por restringir o universo da pesquisa aos jovens com frequência regular de escolarização em virtude da dinâmica interna da unidade. Estes jovens já se colocam na rotina da unidade de forma autônoma, facilitando a mobilidade na unidade.

Por se tratar de uma unidade de segurança, tal cautela revelou-se importante para nos resguardar de momentos de conflitos e tensões que pudessem influenciar nos resultados da coleta de dados.

3.1.2 Descrição do Campo de Pesquisa: o centro Socioeducativo Dom Bosco)

[OS5] Comentário: Não vejo descrição do campo como fontes da pesquisa, assim como o tópico seguinte. Pq pensou isso?

Como já sinalizado, a pesquisa de campo foi realizada no Centro Socioeducativo Dom Bosco – CSDB, localizado na rua Menor Jerônimo, Nº 800, no Bairro Jardim União - Passaré, no município de Fortaleza, célula de atendimento socioeducativo para jovens em conflito com a lei, do sexo masculino, sentenciados, que cumpram medida socioeducativa de internação.

O CSDB foi fundado em 1980, regido pelo Código de Menores e funcionava como abrigo para crianças e adolescentes carentes. Em 1990, ainda funcionava como abrigo, mas com gradativa mudança para Centro de Semiliberdade, já sob o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em 2000, funcionou como centro de internação provisória (45 dias). Em 2002 – Internação-sanção (30 a 90 dias), e em 2005 – Internação-sanção e internação por tempo indeterminado (6 meses a 3 anos). Hoje, como missão institucional, visa atender integralmente, em regime de internação por tempo indeterminado (6 meses a 3 anos) e internação-sanção (30 a 90 dias), os adolescentes e jovens envolvidos com a prática de atos infracionais, sentenciados pelo Juiz da Infância e da Juventude. Atende ao público do sexo masculino com faixa etária de 12 a 17 anos, no caso de internação por tempo indeterminado, e de 12 a 18 anos, no caso de internação-sanção (VAZ, 2010)

O CSDB recebe jovens de Fortaleza, da região metropolitana e de várias cidades do interior, atendendo adolescentes e jovens autores de ato infracional de natureza grave sentenciados, com vistas à sua reinserção no convívio sócio familiar, após o cumprimento da

medida socioeducativa a qual se encontra submetido. (CEARÁ, 2015). A escolha do local da pesquisa foi motivada pela viabilidade das condições estruturais e econômicas para a execução do estudo. Conforme citado anteriormente, fui gestor na célula de atendimento CSPA; desta forma, essa unidade foi descartada como opção de campo de pesquisa no intuito de resguardar o trabalho acadêmico, afastando-o de possíveis associações a questões profissionais.

Para obter o acesso ao campo de pesquisa, primeiramente solicitamos autorização à Superintendência de Atendimento Socioeducativo do Estado do Ceará, órgão gestor da política de atendimento socioeducativo do estado, quando expusemos o estudo, seus objetivos e a importância da realização do levantamento de dados a partir dos jovens. Em seguida, a solicitação foi estendida à Coordenação de Educação, gestora das ações pedagógicas em todas as células e, por fim, à diretoria do CSDB, responsável direto pelos jovens em privação de liberdade.

A diretoria nos encaminhou a Coordenação Pedagógica e a Gerência Técnica do CSDB, através dessas duas instâncias, comuns a estrutura de todas as unidades educativas do estado do Ceará, levantamos todos os dados referentes à estrutura interna e rotina do campo de pesquisa. Essa observação, anterior à aplicação dos questionários, possibilitou um olhar mais detalhado sobre o cotidiano da unidade. Esse olhar foi essencial para a definição da melhor estratégia na aplicação dos questionários e obtenção dos resultados.

Contamos ainda com o apoio dos professores, gestores e técnicos da unidade. Para tanto, reunimo-nos antes com a equipe de trabalho e dialogamos sobre os objetivos da pesquisa, o método escolhido e a importância para reflexão de profissionais, gestores e pesquisadores da educação para lidar com os principais fatores que afetam a vinculação dos estudantes ao ambiente escolar. Ressaltamos que a pesquisa foi feita sob a égide do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e toda a legislação de proteção aos direitos das crianças e

dos adolescentes, que garantem a integridade e o bem-estar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a proteção, o sigilo e o anonimato, na forma pactuada e em consonância com a responsabilidade legal e institucional.

O CSDB possui uma estrutura física muito semelhante a uma escola. A estrutura é projetada para 60 internos, porém é importante esclarecer que funciona com média anual de aproximadamente 50% a mais que sua capacidade. Adentrando o centro, encontramos alas de convivência com dormitórios, salas de aula, salão para atividades, quadra de esportes, setores técnicos (social, psicológico, pedagógico, jurídico, médico), secretaria, almoxarifado, cozinha, refeitório, lavanderia, sala de reuniões e sala de visitas.

Em relação ao espaço físico vale salientar que, as salas da equipe técnica são bem localizadas e boas, mas as salas de aula e os alojamentos conferem um aspecto prisional, no pior sentido, à unidade, sendo quentes e inadequadas. Em cada dormitório, há de 2 a 3 adolescentes alojados; vale destacar que o SINASE dispõe sobre a estrutura física recomendando 3 adolescentes por dormitório, além de espaços com ventilação adequada e na categoria de módulos, no sentido de se contrapor ao aspecto prisional. Por outro lado, um dos espaços mais destacados pelos adolescentes é a quadra de esportes, muito procurada por eles para o lazer dentro da unidade. Ressalte-se que este espaço aparenta necessidade de manutenção, mas ainda está em condições seguras de utilização.

A unidade encontra-se erigida em um terreno plano, com dimensões adequadas e bastante facilidade de acesso, assegurado pelo bom estado das ruas vizinhas. O entorno da localização do CSDB permite facilmente perceber que se trata de um bairro populoso, que abriga famílias, em grande parte dos casos, que têm baixo poder aquisitivo, residindo em casas relativamente pequenas, com comércios modestos funcionando em suas próprias residências, com direcionamento para o atendimento das necessidades básicas dos moradores locais.

Muitas residências não possuem esgotamento sanitário e é flagrante a precariedade das ocupações. Também se podem encontrar sítios, chácaras com terrenos amplos, que dão a impressão de abandono pelo pouco movimento de pessoas.

Ao contrário da maioria das unidades prisionais e de atendimento socioeducativo, o CSDB não resguarda nenhum destaque como um espaço de privação de liberdade; só ao adentrar suas dependências percebemos a existência de grades e portões com reforço. Do lado de fora, assemelha-se a uma unidade escolar com traços de desgaste nas suas áreas externas.

O acesso único de pessoas na área interna da unidade se dá pela porta principal. Essa passagem, que dispõe de recepção e segurança, pode ocorrer de duas maneiras distintas: acesso aos setores administrativos, técnico e pedagógico; ou para as áreas de segurança, passando pela vistoria com detectores de metal tipo espada. Há níveis de acesso exclusivo para funcionários da administração e de suporte.

É perceptível o rigor na fiscalização do acesso à instituição. Os funcionários cada vez que entram na unidade são vistoriados, bem como os familiares e demais visitantes dos internos; os jovens são revistados após a visita e passam por vistoria corporal individual na entrada e saída do dormitório. Apesar de todo esse rigor, há relatos pontuais de substâncias ilícitas e objetos de origem externa à unidade encontrados com jovens. Esses materiais geralmente são encontrados e recolhidos pelos socioeducadores nos processos de vistoria dos dormitórios e áreas de segurança.

Para se promover um melhor detalhamento, favorecendo a compreensão da estrutura física da instituição, ressalta-se que a área interna do CSDB apresenta subdivisão em duas partes: a área administrativa, que inclui os espaços que são utilizados pelo corpo técnico, e a área de segurança, na qual os internos podem circular diariamente, observando os horários

pré-definidos, bem como a situação comportamental satisfatória conforme julgamento feito pelo Conselho Disciplinar⁷.

A área administrativa comporta as seguintes salas: recepção, diretoria, sala do Grupo de Ação Tática – GAT⁸, copa, sala de reuniões, secretaria, sala da administração, sala da pedagogia, sala do serviço social, sala da psicologia, enfermaria, cozinha e secretaria técnica.

A recepção funciona como espécie de antessala. É um ambiente agradável, com sofás rústicos, em cujo espaço um visitante que deseje falar com algum setor da administração (serviço médico, pedagogia, serviço social, psicologia, serviço jurídico e diretoria) permanece enquanto aguarda o atendimento.

1.1- Sala da Diretoria: local com uma estação de trabalho grande, quatro cadeiras e uma mesa redonda pra pequenas reuniões;

1.3- A copa possui uma pequena cozinha com pia, mesa para refeição, uma lavanderia e dois banheiros para uso exclusivo dos funcionários.

1.4- A sala de reunião é muito utilizada para encontros entre funcionários, visando debater projetos e ações, e as reuniões do Conselho Disciplinar; possui uma mesa retangular com capacidade para acomodar uma média de oito pessoas.

1.5- Na pequena sala da secretaria, permanecem duas funcionárias responsáveis pela matrícula dos jovens na escola, almoxarifado e arquivo. O CSDB não possui sala de coordenação ou direção escolar e biblioteca. O acesso à secretaria é realizado através da sala de reunião. Logo, para ingressar no arquivo, almoxarifado ou secretaria é necessário adentrar primeiramente na sala de reuniões.

⁷ Conselho Disciplinar é um órgão gestor previsto na nova metodologia de gestão da SEAS

⁸ O GAT é um grupo especial do BPCoque (Batalhão de patrulhamento das unidades de segurança prisionais e socioeducativas) para intervenções rápidas, que atua nas unidades socioeducativas e prisionais do estado do Ceará.

1.6- A sala da administração possui ótimas instalações, é espaçosa, com banheiro individual, mini frigobar e dois birôs para trabalho do diretor e coordenador geral da instituição. Geralmente permanece ocupada pelo diretor da instituição, que se concentra mais na realização das atividades burocráticas, porque a coordenação fiscaliza os instrutores e acompanha a rotina dos jovens, permanecendo mais próxima dos internos.

1.7- A sala da pedagogia possui três mesas de uso individual, ocupadas pela pedagoga, a estagiária de pedagogia e os 8 professores da unidade, que a utilizam esporadicamente para as atividades administrativas. A sala também conta um pequeno almoxarifado de material pedagógico e didático.

1.8- O serviço social possui três mesas, que são ocupadas por duas funcionárias e uma estagiária.

1.9- Na sala de psicologia há dois birôs para atendimento aos jovens ou familiares e geralmente estão ocupados por duas técnicas.

1.10- A enfermaria é a sala onde ocorrem todos os atendimentos relacionados à saúde dos jovens internos. Possui uma cama de exames, uma cadeira de atendimento odontológico e os utensílios mínimos para primeiros socorros e avaliação odontológica. Na sala, trabalha uma enfermeira permanentemente, e, às segundas, quartas e sextas, pela manhã, um odontólogo e sua respectiva auxiliar. Nesse mesmo espaço, ocorrem a prestação de serviços médicos e odontológicos.

1.11- A cozinha da instituição possui boa estrutura; nesta há um grande fogão com oito bocas industriais, quatro pias, bancadas em aço inox e três depósitos: um para armazenar alimentos que necessitam de refrigeração, uma dispensa para os alimentos conservados em temperatura ambiente e outro espaço para guardar os produtos de limpeza utilizados na higienização da cozinha. Nesse setor, trabalham em média quatro funcionárias, que são responsáveis pela administração, conservação e preparo dos alimentos.

1.12- A secretaria técnica possui três mesas e o atendimento é feito por duas funcionárias para acompanhar o processo judicial dos internos, bem como oferecer informações aos pais ou responsáveis legais dos jovens. A secretaria também acompanha os jovens em suas audiências, colocando-se à disposição da autoridade judicial para a prestação de informações.

É importante destacar que praticamente todas as salas do corpo técnico possuem uma boa estrutura, com espaço suficiente para o desenvolvimento do trabalho, climatização, iluminação adequada, armários e computadores em funcionamento satisfatório. Esses ambientes profissionais (serviço social, pedagogia, psicologia e secretaria técnica) recebem os jovens individualmente para entrevista, avaliação e acompanhamento, bem como os respectivos responsáveis legais, quando se faz necessário. Em nenhum momento, houve relato negativo, por parte dos funcionários, quanto ao espaço físico do ambiente de trabalho.

Durante o período de 2016/2017 não havia sala de informática. Os jovens reivindicavam constantemente a necessidade de inclusão digital como forma de qualificação para o ingresso nas várias profissões que exigem conhecimento elementar de informática. Em 2017, o CSDB recebeu 5 computadores para montar a sala de informática. Hoje, são ministradas aulas com 2 horas de duração a grupos de 10 pessoas, a fim de propiciar oportunidades de aprendizado ao maior número de internos.

De acordo com o SINASE, os centros que atendem jovens em conflito com a lei em regime de internação deveriam possuir escolas com secretaria, coordenação e direção escolar, salas de aulas, projeto pedagógico, professores capacitados e materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos. Entretanto, o CSDB não conta com uma instituição escolar própria, mas uma sala, sem direção, coordenação ou secretaria, que fica vinculada à escola pública estadual próxima, local no qual os alunos são matriculados, na modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (EJA), e de onde são enviados relatórios à Secretaria de Educação, material didático, declarações, históricos, dentre outros documentos.

Também não há setor de nutrição com sala para nutricionista, como propõe o SINASE. Porém, segundo relatos da instituição contratada para fornecer a alimentação, o cardápio é enviado por profissional externo, vinculado ao Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), semestralmente. Todavia, os jovens não possuem acompanhamento nutricional individualizado, ingressando em dieta institucional padrão. Quanto aos alimentos, a cozinha recebe abastecimento regular e não costumam faltar os ingredientes necessários para seguir o cardápio, inclusive com produtos frescos e nutritivos. Constatamos que a refeição é de boa qualidade e servida de forma padrão para técnicos, socioeducadores e internos.

Feita a descrição da estrutura física da parte interna do CSDB, restrita ao atendimento e trabalho do corpo profissional especializado, classificada pelo pesquisador como área administrativa, será descrita a parte interna mais utilizada pelos jovens, denominada área coletiva. O intuito dessa descrição, mesmo que de maneira superficial, é possibilitar ao leitor uma melhor compreensão e imersão na dinâmica da rotina diária no CSDB.

A área coletiva possui ambientes variados: 6 blocos com 5 dormitórios, 1 bloco denominado de contenção, 5 salas de aula, 5 salas de oficinas, 1 sala de material esportivo e recreativo, a lavanderia, o auditório, o campo de futebol, a quadra coberta, o pátio, a sala de visitas, o refeitório e o espaço ecumênicos, como descritos individualmente, a seguir.

Os blocos (exceto a contenção) são todos iguais. Eles situam-se em corredores amplos, de dois metros de largura e são separados por duas grades, a do corredor e a de entrada no bloco. Cada bloco possui uma área livre comum aos cinco dormitórios gradeados, e cada dormitório possui capacidade para alojar dois internos. Dessa maneira, os dormitórios

são suítes que possuem dois tablados de concreto para acomodar os colchões e um corredor central de um metro de largura por dois de comprimento que leva até o banheiro. O banheiro não possui porta, mas a privacidade é assegurada por duas meias-paredes, sendo composto por um sanitário à esquerda e um chuveiro à direita. O isolamento é o espaço que acomoda os jovens que cometeram atos de indisciplina quando em convivência nas outras alas e os jovens recém-chegados na unidade.

As cinco salas de aula têm bom espaço, cadeiras novas. Há uma classe para cada série, todas na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Como há revezamento de horário, os garotos de cada bloco possuem períodos de aula distintos e ainda são distribuídos de acordo com o nível de conhecimento. Desse modo, as cinco salas permanecem com poucos educandos. No mais, são bem decoradas, com iluminação adequada e com boa ventilação.

As salas das oficinas possuem uma boa extensão, para a quantidade de jovens em atendimento e bons professores, segundo nossa observação; como foi constatado por nós, funcionam com boa regularidade. São cinco salas padronizadas. Há uma sala denominada sala de esportes, onde ficam guardados os materiais esportivos e livros didáticos.

A lavanderia é industrial e utilizada para lavar toda a roupa suja dos garotos. Por vezes, há algum jovem que ajuda na lavanderia, mas ela possui uma funcionária responsável pelo manuseio das máquinas, separação de roupas, dentre outras atividades relacionada à função. As roupas são lavadas em bons padrões de higiene, segundo nossa observação, com água quente e sabão em pó apropriado.

A quadra poliesportiva coberta possui: metragem oficial; piso em bom estado de conservação com marcações visíveis para a prática de vôlei, basquete e futebol de salão; mastro com tabela e aro para basquete; e local para a plateia assistir ao jogo. No entanto, não há: mastro, rede e bola para prática do vôlei, por conta da pouca procura; aro e cesta para o basquete; e redes nas traves do futebol. O pátio possui um espaço ao ar livre em formato

arredondado que dá acesso às salas de aula, à sala dos professores, à sala-cozinha ao setor administrativo e técnico.

A sala de visitas é um espaço agradável, com bancos e sofás. Os jovens têm direito a uma visita semanal. Destaca-se que aqueles que moram no interior possuem mais dificuldade em receber visitas, já que seus parentes residem em outras cidades. Na maioria das vezes, a dificuldade maior está no custo do traslado até a cidade-sede da unidade.

O refeitório é constituído por grandes mesas de concreto, com bancos compridos do mesmo material. Seu espaço é suficiente para atender a demanda, já que existe um por ala de convivência. É importante esclarecer que os alimentos são levados pelos socioeducadores em carros de aço tipo prateleira, específicos para o transporte de alimentação, até às alas de convivência, e, ao finalizar seu uso, o refeitório é higienizado, permanecendo limpo e organizado.

O espaço físico da instituição, como um todo, é muito bom. Atualmente os dois grandes problemas são a quantidade superior de jovens em relação à capacidade da unidade e as tentativas de divisões por facções criminais. A estrutura física acomoda, facilmente e com o mínimo de salubridade, 60 jovens.

3.1.3 A rotina do CSDB, o campo de pesquisa

O CSDB é uma unidade considerada modelo no Ceará, com funcionamento de cronograma de atividades pedagógicas, culturais e esportivas, atividades externas e ala de preparação do jovem para progressão de medida em meio aberto.

Ao ingressarem na instituição, os jovens encaminhados pela autoridade judicial recebem uma escova de dente, um lençol, um colchão e uma toalha, sendo encaminhados para um dos dormitórios na ala de recepção da instituição. Após um período de atendimento inicial

e inserção em atividades pedagógicas, eles são direcionados a uma das alas de convivência. Esse direcionamento é pautado no Conselho Disciplinar, que avalia o ato infracional cometido, outros critérios relacionados à trajetória do jovem no sistema socioeducativo e o comportamento nos primeiros dias na unidade.

Há uma tentativa de agrupar os garotos segundo uma suposta afinidade, por conta de vivenciarem situações de vida semelhantes: família do interior que vêm visitar, família do interior que não vêm visitar, aqueles que participaram de atividades externas, aqueles que cometeram atos ilícitos que não são aceitos pelos outros colegas e que sofrem discriminação, dentre outras peculiaridades.

A rotina, vista de maneira superficial, parece igual para todos os internos: acordam cedo, tomam café, revezam-se entre escola, atividades pedagógicas, culturais e esportivas, cursos profissionalizantes e hora de lazer, parando apenas para o almoço. Às 17h se recolhem, tomam banho, jantam e às 19h permanecem trancados até que o próximo dia amanheça e tudo comece novamente. Mas, a partir de uma observação mais criteriosa, constata-se que a rotina é bem distinta, de acordo com o bloco em que estão alocados.

Os jovens possuem aspectos rotineiros distintos, que variam segundo o local em que foram alocados. Desse modo, considerou-se pertinente mostrar como se estrutura a rotina dos internos dividindo-os em três grupos: bloco I; bloco II ao VI e o bloco VII. O bloco I é conhecido como ala de contenção ou ala de recepção, onde estão os jovens que permanecem isolados dos demais por critérios de: infração cometida, recém-chegada na unidade, indisciplina e especificidades contundentes. Os blocos II ao VI não diferem muito quanto à rotina e são as chamadas alas de convivência comum; o bloco VII tem características específicas por ser uma ala de preparação do jovem para a saída da unidade, que pode acontecer com a extinção da medida ou progressão para meio aberto ou semiaberto.

Nessa direção, as rotinas dos internos que participam dessas atividades são distintas e organizadas segundo o quadro abaixo:

Tabela 2: Rotina dos internos do bloco VII

HORÁRIO	ATIVIDADE
07h 30min	Café no refeitório
08h às 10h	Atividades Esportivas/Culturais
10h às 11h	Oficinas/Cursos Profissionalizantes
11h	Pátio do bloco
12h	Almoço
13h às 17h	Sala de Aula
17h	Dormitório
17h30min	Jantar
18h	Dormitório
Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.	

Como os jovens do bloco VII, frequentam cursos profissionalizante, atividades esportivas e culturais, oficinas pedagógicas e culturais e escolarização na modalidade EJA. Apesar de ser a rotina mais dinâmica, é a mais desejada pelos internos porque possibilita aprender uma profissão, bem como participar de atividades esportivas e culturais fora da unidade. Geralmente, a maioria dos projetos são iniciados nessas alas.

No que diz respeito à rotina dos internos dos blocos II ao VI, elas não são iguais porque há um sistema de rodízio de horário, mesmo atendendo, *a priori*, um modelo uniforme. Nesse modelo, enquanto uns estão em sala de aula, outros vão para as oficinas profissionalizantes, bem como enquanto uns se encontram no lazer, nas quadras, outros ficam no pátio do bloco e vice-versa, de forma que permaneça um número reduzido de jovens em cada atividade por vez, para assegurar organização, disciplina e evitar conflitos. Mostramos, a seguir, quadro ilustrativo da rotina de um dos internos do bloco II ao VI.

Tabela 3: Rotina dos internos dos blocos II ao VI

HORÁRIO	ATIVIDADE
07h as 07:30h	Higiene
07h 30min às 8:30h	Café no refeitório
09h às 11h	Oficinas Pedagógicas/Culturais
11h às 12h	Lazer ou Esporte
12h às 12h30min	Almoço
12h30min às 13h30min	Dormitório
13h30min às 16h30min	Sala de aula
17h	Jantar
17h30min	Dormitório

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Como quase todos os internos do bloco II ao VI possuem uma rotina semelhante, considerou-se desnecessário exemplificar uma a uma, tendo em vista que o importante é compreender como os jovens transcorrem o dia na instituição. Contudo, cabe ressaltar que há internos que não estão inseridos nessa rotina padrão pelo fato ou de serem recém-ingressos no Centro e ainda não terem sido inseridos em todas as atividades ou por estarem temporariamente com alguma dessas atividades suspensa, por motivo de comportamento considerado indesejado.

Em situação regular, geralmente, todos os internos desses blocos frequentam a aula escolar e a oficina em períodos alternados, manhã e tarde, desfrutando de tempo para repouso, após o almoço e horário de lazer. Nos finais de semana, mais especificamente em todos os sábados, os jovens recebem a visita de familiares e se ausentam do horário livre no pátio para ir até a sala de visitas, permanecer cerca de duas horas com entes familiares.

O que difere a rotina dos blocos II ao VI do bloco I é, basicamente, o fato de os internos deste último não poderem se encontrar com os primeiros, a fim de se prevenirem possíveis conflitos. Para evitar que se cruzem na troca de atividades, nos horários de lazer ou

refeições, os internos deste bloco possuem horários distintos de início e fim das referidas atividades, como se pode observar no quadro que segue:

Tabela 4: Rotina dos internos do bloco I

HORÁRIO	ATIVIDADE
07h às 8h	Café no bloco
8 às 11h	Atendimento Técnico Individual
11h às 12h	Almoço
12h às 14h	Dormitório
14h às 17h	Oficinas Pedagógicas
17h	Jantar
17h30min	Dormitório

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Os jovens do bloco I sabem que essa forma de organizar os horários é em virtude de sua própria especificidade e, como se constituem o grupo denominado de atendimento especial, já conhecem a organização e as restrições. Contudo, como se pode observar pelo quadro, as principais atividades se concentram no turno da tarde e eles acabam por transcorrer boa parte da manhã ociosos no bloco.

Todos os internos são acordados às 7h da manhã, após a troca do turno dos instrutores, para realizarem a primeira refeição do dia e iniciarem suas rotinas, sendo recolhidos às 18h, para que na próxima troca de turno, que ocorre às 19h, já estejam todos trancados nos seus respectivos dormitórios. Isso não significa que os garotos durmam antes das 20h; ao contrário, a maioria só dorme após as 22h, mas a partir das dezessete 17h ninguém entra ou sai do CSDB. E os jovens permanecem assistindo televisão até **adormecer**.

[OS6] Comentário: Em suas anotações sobre as observações da banca alguém sinaliza a necessidade de trazer a discussão sobre percurso para a metodologia. Não vi isso aqui.

Eu sinto falta de uma matriz de análise e de marco teórico. Lendo sua metodologia não é possível identificar suas categorias de análise nem seu referencial, mas, meu conselho é que entregue isso logo...

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse capítulo serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos jovens em privação de liberdade do CSDB.

As informações serão apresentadas dois blocos: o primeiro deles é o perfil socioeconômico e ato infracional, no qual são incluídas informações sistematizadas de idade, cor, renda familiar e ato infracional a que responde atualmente; no outro bloco, trazemos dados referentes à passagem pela escola e seu percurso educacional, com informações sobre o início da vida escolar, série que se encontra, repetência e percepções sobre a escola.

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa, procuramos aqui, e na medida do possível, traçar um comparativo com outras pesquisas e estudos nacionais sobre a temática.

4.1 Os jovens estudantes do CSDB

De início, como já pontuado, quando do início deste trabalho, em novembro de 2018, a unidade-alvo da pesquisa contava, no total, com 76 internos. Visando atingir os objetivos do estudo, aplicamos instrumentos ao universo de 34 jovens da instituição que, naquele momento, estavam em processo de escolarização nas próprias dependências do Centro, cujos resultados são apresentados nos itens que se seguem.

4.1.1 Idade e cor

Do total de 34 jovens entrevistados, 18 (52,94%) deles tinham 16 anos, 10 (29,41%) tinham 17 anos e 4 já haviam completado 18 anos. Apenas 1 não se encontrava na faixa etária em que se classifica a juventude, quer seja, de 15 a 29 anos, razão pela qual nos referiremos a

[OS7] Comentário: Sua análise é focada nos questionário apenas? Onde entra a análise documental indicada na metodologia?

eles como jovens, por serem a maioria dos sujeitos entrevistados. É também importante destacar que, de acordo com o regimento interno, a unidade CSDB é destinada a jovens entre 12 e 17 (internação definitiva) e 18 (internação sanção).

Porém, vale salientar que podem haver exceções, geralmente relacionadas a compleição física ou proximidade da extinção da medida ou progressão para regime aberto ou semiaberto.

Tabela 5: Faixa Etária

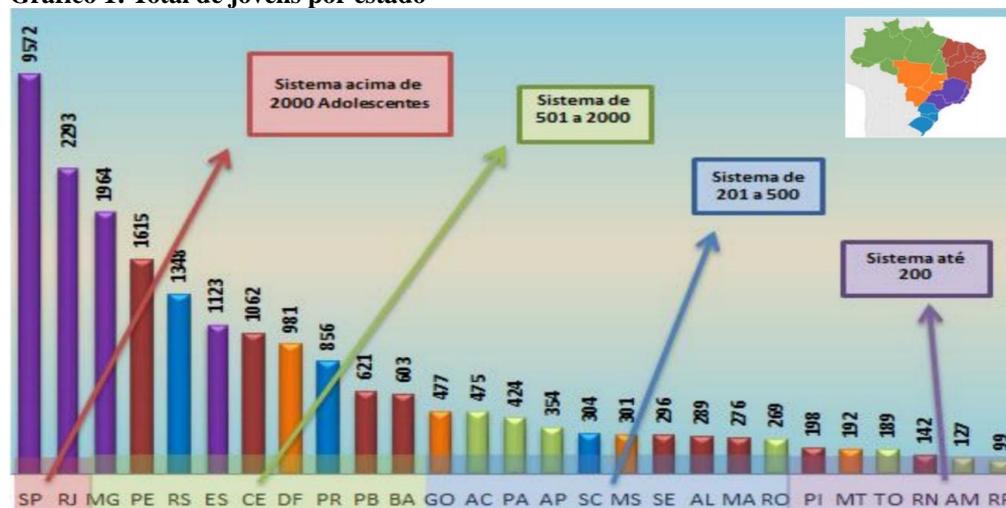
13 anos	1	2,94%
15 anos	1	2,94%
16 anos	18	52,94%
17 anos	10	29,41%
18 anos	4	11,76%

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “Qual a sua idade?”

Em relação à naturalidade, todos se declaram nativos do estado do Ceará. É importante registrar que o estado do Ceará lidera os números de jovens em privação de liberdade na região do Nordeste e ocupa a sétima posição no Brasil (MDH, 2018), conforme bem demonstra o gráfico seguinte. Vale esclarecer que, no total absoluto, estão inclusos os jovens em internação provisória, internação, semiliberdade, atendimento inicial e internação sanção.

Gráfico 1: Total de jovens por estado



Fonte: MDH, 2018

Quanto à cor, a minoria, 10 (29,41%) dos jovens se declararam brancos e 23 (67,65%) negros, coincidindo, em parte, com os dados nacionais, que apresentam que 61,03% dos jovens em privação de liberdade são negros, 23% brancos, e 14% não tiveram registradas sua cor ou raça (MDH, 2018).

Tabela 6: Cor

Cor/raça	Frequência	%
Parda	22	64,71%
Branca	10	29,41%
Preto	1	2,94%
Amarela	1	2,94%
Indígena	0	0,00%
Outra	0	0,00%

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “Qual a sua cor?”

Ao analisar os dados relacionados à renda familiar e à origem dessa renda, percebemos que há uma desinformação quase que total acerca disso por parte da imensa

maioria dos jovens entrevistados: 19 desconhecem a faixa salarial familiar e 12 dizem desconhecer as origens da renda da família, o que limita o escopo da análise.

No entanto, vale destacar que, em 2013, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou estudo acerca de jovens em privação de liberdade e vulnerabilidade social. Tal estudo apresentava 66% dos jovens internos do sistema socioeducativo oriundos de famílias em situação de extrema pobreza (IPEA, 2013). O estado do Ceará ocupa a segunda posição do país na avaliação do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ) e está entre os 12 estados com alta vulnerabilidade. Vale destacar que esse índice leva em consideração a pobreza, a taxa de mortalidade, de homicídios, a frequência escolar e a situação de emprego (BRASIL, 2017)

Por esta via, as considerações aqui remetem para a importância de se pensar a problemática dos conflitos cometidos e sofridos pelos jovens no quadro da vulnerabilidade social, potencializada pela sua situação socioeconômica.

[OS8] Comentário: Vc poderia usar outros indicadores econômicos, como pro exemplo: eletrodomésticos, carro, equipamentos eletrônicos, viagens de férias. Etc...

4.1.2 Atos Infracionais

Segundo dados do Ministério de Direitos Humanos, em estudo divulgado em 2018 (MDH, 2018), no Brasil, atos análogos a crimes patrimoniais (furto e roubo) (49%) são as principais ocorrências que levam os adolescentes ao cumprimento de medidas socioeducativas em unidades de internação. A segunda infração mais comum é a relacionada ao tráfico de drogas, com 24%. O homicídio responde por uma fatia 10% dos crimes praticados, seguindo-se pelo latrocínio, com apenas 2%.

Em nossa pesquisa, conforme atesta a tabela seguinte, os resultados foram análogos. Os crimes contra o patrimônio correspondem a 44,19% (roubo, furto e receptação), seguidos

de tráfico de entorpecentes, com 16,28%, e porte ilegal de armas, com 9,3%. Identifica-se aqui, portanto, a prevalência de crimes contra o patrimônio, desdobrando-se em outras modalidades que estão correlacionadas, como , por exemplo, o furto e a venda de drogas ilícitas.

Tabela 7: Ato infracional

Homicídio – Artigo 121	9	20,93%
Tráfico de entorpecentes – Lei 11.343/06 – Artigos 33 a 39	7	16,28%
Roubo – Artigo 157	17	39,53%
Furto – Artigo 155	1	2,33%
Lei de Armas Lei 10.826/03 – Artigos 12 a 18	4	9,30%
Receptação – Artigo 180	1	2,33%
Lesão Corporal – Artigo 129	0	0,00%
Resistência – Artigo 329	0	0,00%
Tentativa de Homicídio – Artigo 121 c/c Art. 14	4	9,30%
Associação Criminosa – Artigo 288	0	0,00%
Ameaça – Artigo 147	0	0,00%
Dano – Artigo 163	0	0,00%
Desacato – Artigo 331	0	0,00%
Latrocínio – Artigo 157 § 3º	0	0,00%
Estupro	0	0,00%
Sequestro	0	0,00%
Nunca cometi atos infracionais	0	0,00%
Outro:	0	0,00%

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “Qual(ais) ato(s) i:nfracional(ais) você cometeu para estar no Sistema nesta passagem?”

4.1.3 Escola e percurso escolar

A maioria dos sujeitos pesquisados, 25 (66,67%), iniciou a escolarização até os 5 anos, sendo que, destes, 23 iniciaram antes dos cinco anos, dados que demonstram que o início da escolarização dos entrevistados atende, inclusive, as resolução do CNE e a legislação atual.

Tabela 8: Idade que iniciou a vida escolar

Antes dos 5 anos	23
5	2
6	2
7 ou mais	4
Não sei	3
Nunca estudei na escola/unidade	0

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “Com quantos anos você começou a estudar?”

Fazendo um breve resgate sobre a legislação que versa sobre o início da vida escolar, através da *Lei nº 11.274*, de 7 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental começou a durar 9 anos. Os registros por segmento tornaram-se obrigatórios a partir dos 6 anos e não mais a partir dos 7 anos. Portanto, a duração do EF foi estendida de 8 para 9 anos. Na prática, é como se o último ano do antigo jardim de infância, atual pré-escola, tivesse sido incorporado ao ensino fundamental.

Com a mudança realizada pela mencionada lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou, em 2010, duas resoluções: a Resolução nº 1, que definiu as diretrizes operacionais para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos nas instituições de ensino; e a Resolução nº 6, que definiu as diretrizes operacionais para matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O CNE ainda estabeleceu que, para o ingresso na pré-escola, a criança deveria ter 4 anos completos até o dia 31 de março do ano vigente, ao passo que, para ingressar no Ensino Fundamental, deveria ter 6 anos completos até 31 de março do ano vigente (CNE, 2010)

Posteriormente, em 2013, a Procuradoria-Geral da República (PGR) protocolou Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) no Supremo Tribunal Federal (STF), questionando o teor destas Resoluções do CNE sobre a definição da data de ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com o objetivo de suspender a vigência dessas

normas. Em janeiro de 2015, foi a vez do Conselho Federal de Psicologia (CFP) emitir nota posicionando-se favoravelmente ao corte etário, se opondo, contudo, à condicionalidade da avaliação psicológica para matricular crianças fora do corte etário. Em julgamento da ADPF, o STF decidiu, por unanimidade, pela ratificação das resoluções do CNE.

Segundo dados da PNAD (2015), 97% das crianças de 6 anos de idade estavam frequentando a escola, evidenciando que o atendimento educacional nessa idade estava praticamente universalizado. Com o passar dos anos, no entanto, muitas delas vão ficando para trás, por conta, sobretudo, da repetência e do abandono, situação que se torna crítica no segmento a seguir, o Ensino Médio (PNAD, 2015).

Cury e Ferreira (2010), interpretam a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade com o entendimento que, legalmente, toda criança e adolescente nesta faixa etária deveria estar frequentando a escola.

Todavia, problematizam essa questão afirmando que, em relação ao ensino fundamental, o Brasil está praticamente universalizando a matrícula das crianças e dos adolescentes, o que não significa, na realidade, que esta etapa da educação esteja realmente sendo universalizada, pois uma situação é a criança ou o adolescente estar matriculado no ensino fundamental e outra é efetivamente estar cursando o ensino fundamental e aprendendo.

Assim, de acordo com os autores, “[...] universalizamos a matrícula, mas não o ensino” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 140); ou seja, não é suficiente estar na escola, é também necessário que as crianças e adolescentes aprendam e avancem em suas aprendizagens.

4.1.3.1 Rotatividade em Unidades Escolares

A grande maioria dos jovens pesquisados (28 jovens) estudou em mais de uma unidade educacional durante sua trajetória escolar, sendo que a maior frequência aponta a passagem por 3 escolas. Note-se que apenas 6 jovens estudaram na mesma escola durante suas vidas.

Tabela 9: Número de escolas em que estudou

Número de Escolas	Frequência	%
1 escola	6	17,50%
2 escolas	10	30,00%
3 escolas	11	35,00%
4 ou mais escolas	7	17,50%
Nenhuma	0	0,00%

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “Em quantas escolas você estudou?”

Podemos elencar vários fatores que causam essa migração, visto que as instituições escolares e as relações que os indivíduos mantêm com elas podem ser pensadas a partir de diversos recortes. No contexto do mundo contemporâneo, marcado pela supremacia do individual sobre o coletivo, provoca-se uma reflexão sobre a questão da identificação dos estudantes com a escola. O epicentro conceitual da discussão aqui seria a existência de lugares antropológicos” e “não-lugares”, segundo o antropólogo Marc Augé (1994), sendo que o ponto de definição e diferenciação desses conceitos seriam os vínculos sociais que as pessoas mantêm com os mesmos.

No primeiro caso, na relação com os espaços, o indivíduo se experimenta como um sujeito participante; já no segundo, ele se coloca como um mero espectador. Segundo o autor citado, uma das características da sociedade que se formou nas últimas décadas é a produção de lugares que são públicos, porém não civis, ou seja, locais esvaziados de sentido identitário.

Partindo-se deste pressuposto, a abordagem entende que é importante colocar em questão as relações que as instituições escolares mantêm com público estudantil e vice e versa, discutindo os significados que são atribuídos ao espaço escolar pelos estudantes, com o intuito de compreender em que medida a educação escolarizada está sendo ou não impactada pela nova conjuntura (AUGÉ, 1994).

Mas a sobrevivência da escola contemporânea, na condição de um lugar de sentido, preservando-se as suas dimensões identitárias, relacionais e históricas, vai depender do desenvolvimento de estratégias de convivência entre as velhas e novas identidades. Daí a atualidade e a importância das discussões em torno do tema da gestão democrática das escolas. A questão da vinculação social dos alunos à escola - que implica obrigatoriamente em refletir acerca do sentimento de pertencimento ao estabelecimento de ensino - remete, de forma direta, ao tema da memória e seus usos nos processos de construção de identidade social dos sujeitos escolares.

Quando não desenvolvem essa relação de vínculo com a escola, os jovens frequentam o ambiente escolar experimentando-o à margem, não desenvolvendo, portanto, relação de pertencimento com a instituição (Leão, 2006).

4.1.3.2 Defasagem escolar

De acordo com a legislação que organiza a oferta de ensino no país, qual seja, a Lei nº 9.394/1996, a criança deve ter 6 anos no 1º ano do ensino fundamental, concluindo-o aos 14. Entre os 15 e 17 anos, o jovem deve estar matriculado no Ensino Médio.

O índice de distorção idade-série é calculado em anos, e tem como objetivo representar a defasagem escolar entre a idade que o aluno tem e a que é recomendada para a

série cursada. A situação de defasagem ou distorção idade-série é confirmada quando há diferença de dois anos ou mais.

É importante enfatizar que a escolarização nos Centros de Socioeducação estaduais ocorre por meio do método de EJA. Contudo, a pesquisa foi realizada considerando o Ensino Regular seriado, pensando na série do Ensino Regular em o adolescente poderá se inserido após a desinternação. .

Considerando que 33 dos jovens pesquisados têm entre 15 a 18 anos, pelo fluxo ideal, esse quantitativo deveria estar no ensino médio. No entanto, conforme mostra a tabela seguinte, a grande maioria dos jovens participantes do estudo (30)⁹ apresentava defasagem escolar, estando entre o 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental.

Tabela 10: Série/ano escolar atual

Alfabetização/ 1º ano	0
1ª série/ 2º ano	1
2ª série/ 3º ano	1
4ª série / 5º ano	1
5º série / 6º ano	2
6ª série /7º ano	9
7ª série / 8º ano	7
8ª série / 9º ano	10
1º ano do Ensino Médio	2
2ºano do Ensino Médio	1

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “Em que ano escolar você está?”

[OS9] Comentário: Caso tenha alguém com 15/16 aqui, não é considerado distorção

Os números anteriormente apresentados também indicam que quanto mais alto o nível de escolarização, menor o número de adolescentes em cumprimento de medidas

⁹ A título de esclarecimento, ressaltamos que o único estudante com menos de 15 anos participante de nossa pesquisa (13 anos), que, por essa lógica, não estaria no Ensino Médio, também apresentava distorção idade/série, cursando o 6º ano do EF.

socioeducativas, o que demonstra uma relação estreita entre o fracasso escolar e o envolvimento em atos infracionais.

[OS10] Comentário: Seus números não dizem isso. Sua maior concentração de casos é no 9º ano.

Importante salientar que a escolarização nos Centros de Socioeducação do Estado do Ceará acontece pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, no cotidiano de organização da oferta educativa no CSDB, as turmas são separadas a exemplo do ensino regular seriado, quer sejam, por série/ano, razão pela qual este levantamento se utiliza dos mesmos critérios.

[OS11] Comentário: Isso já foi dito antes

A defasagem idade/série representa o atraso de todo o sistema educacional, com todas as nuances proporcionadas pela regressão. Dados do Censo Escolar 2019 mostram que há três grandes momentos em que os índices de distorção idade-série são mais altos: o 3º ano e 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio.

[OS12] Comentário: Na EJA também os estudantes são separados por nível escolar. Salas multiseriadas são pouco aceitas. Não entendi sua ressalva.

Esses três pontos críticos coincidem com as fases de transição na trajetória escolar de crianças e adolescentes: o final do ciclo de alfabetização, a transição da classe unidocente para a multidocente, a transferência da gestão municipal para a administração estadual, dentre outros.

[OS13] Comentário: Penso que vc pode agregar os dados de reprovação e evasão nesse ponto

Outro aspecto importante a ser observado é que, às vezes, a taxa de distorção idade-série recua na medida em que a escolaridade aumenta. Por exemplo, nas escolas públicas de Ensino Médio, esta taxa é de 36% no 1º ano, 30% no 2º ano e 25% no 3º ano.

[OS14] Comentário: Esse comportamento é o mesmo para o ensino fundamental? Tenho dúvidas ...

Isso não significa, contudo, que os problemas sejam resolvidos. Em diversos casos, o que acontece é que os alunos atrasados acabam abandonando a escola ou são encaminhados para a Educação de jovens e Adultos (EJA) (INEP, 2019). Tratam-se principalmente de jovens que falharam (foram reprovados) ou desistiram (evadiram), tendo retornado à escola em uma série que não correspondia mais à sua idade.

De acordo com o Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil (UNICEF, 2018), crianças e adolescentes com dois ou mais anos de escolaridade tardia (atraso escolar) estão

entre os sujeitos mais vulneráveis à violência fora da sala de aula. Desse modo, pode-se ter no índice de distorção idade-série uma espécie de termômetro e indicador de outras situações de violação de direitos ocorridos na vida dessas crianças e adolescentes (UNICEF, 2018).

4.1.3.3 Repetência e reprovação

Como fenômeno social, o fracasso escolar tem consequências danosas, que não afetam apenas os envolvidos no processo. Ou seja, os jovens vitimizados não são os únicos a padecerem com os seus efeitos, uma vez que, além das repercussões individuais, há as repercussões sociais do fenômeno.

Dentre as repercussões individuais mais recorrentes, além da baixa autoestima, destacam-se a manutenção do quadro de exclusão social e a situação de vulnerabilidade daqueles que não permaneceram na escola durante o tempo necessário à aquisição das habilidades mínimas para o pleno desenvolvimento pessoal, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme preconizam nossas leis.

Conforme aponta o gráfico 4, apenas 7 jovens nunca repetiram o ano; 24 repetiram uma ou duas vezes e dois deles 3 vezes ou mais.

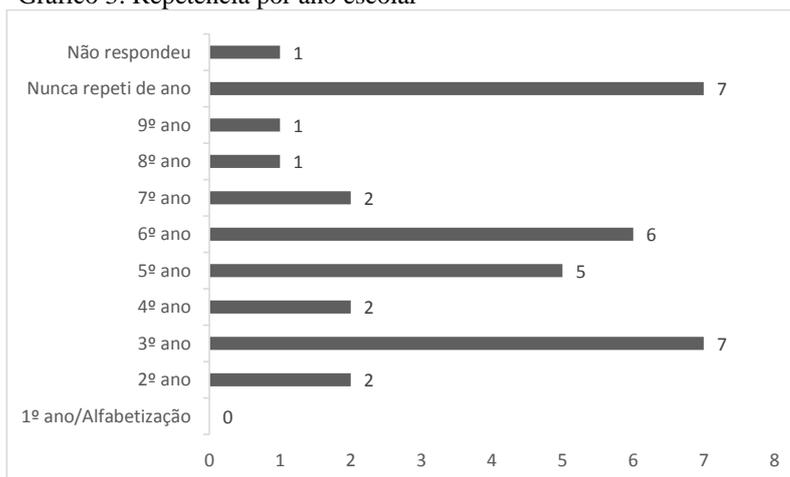
Gráfico 2: Quantidade de vezes que repetiu o ano



Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.
Pergunta: “Você já repetiu de ano?”

Dentre os respondentes que repetiram de série/ano pelo menos uma vez, a concentração de repetência se situa entre o 5º e o 9º anos, como mostra o gráfico seguinte, ou seja, entre o final do 1º e o início do 2º ciclo do EF. Digno também de nota é o elevado número de sujeitos (7) que repetiu tanto o 3º (7) quanto o 6º (6) anos, situação que aproxima os resultados deste estudo com os do já mencionado Censo Escolar de 2019.

Gráfico 3: Repetência por ano escolar



Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.
Pergunta: “Se você repetiu o ano, em qual série?”

Tabela 11: Principais motivos da reprovação

Problemas de transporte	2	5,88%
Trabalhava	3	8,82%
Não gostava de estudar	8	23,53%
Faltava muito às aulas	5	14,71%
Não entendia as matérias	4	11,76%
Tinha dificuldade de relacionamento com professores e colegas	1	2,94%
Bagunça na sala de aula	4	11,76%

Nunca repeti de ano	7	20,59%
---------------------	---	--------

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: Quais foram os motivos da reprovação?

A exclusão escolar torna-se fator de reprodução das desigualdades sociais, sobretudo por fomentar a percepção destas como algo natural ou, ainda, por legitimá-las, a partir da ótica das desigualdades escolares.

Isso se dá, principalmente, pela ideia muito difundida de que o sucesso escolar é fruto do mérito pessoal e que, da mesma forma, o insucesso seria fruto da incapacidade, da falta de vontade, etc. também do indivíduo, submetendo-o, por conseguinte, a um status social subalternizado. Observa-se, então, as consequências perversas dos fenômenos de repetência e evasão escolar, que além de serem adversas ao jovem nas suas aspirações para o futuro, são, também, fatores que vão acarretar danos sociais.

Arroyo (2000, p. 34) assegura que “[...] o fracasso escolar é um reflexo do fracasso de toda a sociedade”, confirmando a não isenção da escola e colocando-a como “[...] palco de reprodução da política de exclusão e da seletividade”, tão evidente em nossa sociedade.

Para o autor, “[...] o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas” (ARROYO, 2000, p. 34), sendo consequência de uma política de exclusão característica não apenas de períodos autoritários, mas impregnada nas instituições, inclusive naquelas que deveriam fazer oposição ao autoritarismo, garantindo aos cidadãos o usufruto de direitos, como a escola.

Vale a pena ressaltar que a repetência e a evasão escolares estão intimamente relacionadas tanto a problemas de qualidade quanto ao próprio sentido atribuído pelos jovens ao ensino. Por esse caminho, Dayrell (2007) elaborou estudo no qual trata acerca das relações

estabelecidas entre a juventude e a escola, estabelecendo problematização do lugar por esta última ocupado no processo de socialização da juventude contemporânea.

A partir dos resultados por ele obtidos, o autor afirmou que parece que se está “[...] assistindo a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe” (DAYRELL, 2007, p. 37).

Nesse contexto, pode-se afirmar que, se em situação regular de escolarização é possível presenciar a falta de envolvimento, consciência crítica e interesse com o aprendizado curricular, os sujeitos em condição de privação de liberdade, em que os percursos escolares juvenis se caracterizam tanto pela grande defasagem quanto por diversas outras dificuldades, o quadro se agrava ainda mais, colocando o significado da escola em cheque para eles sujeitos.

4.1.3.3 Situação escolar no momento da apreensão

Entre os sujeitos da pesquisa, a maioria já havia abandonado os estudos no momento da apreensão (23), sendo que apenas 11 estavam na escola, conforme atesta a tabela 7:

Tabela 12: Tempo que estava fora da escola na apreensão

Fora da Escola	Menos de 6 meses	23
	Entre 6 meses e 1 ano	
	Mais de 1 ano	
Na escola	Não estava fora da escola	11

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “Se estava fora da escola, há quanto tempo estava antes da sua apreensão?”

No relatório semestral da pesquisa “Trajetórias Interrompidas”, realizada pelo Unicef em Fortaleza, a partir de um levantamento feito com 224 famílias, um dado bastante grave,

que converge com o apresentado em nosso estudo, dá conta que 70% dos adolescentes assassinados em 2015, nas 7 cidades cearenses, estavam fora da escola há pelo menos seis meses. A escolaridade é comprovadamente um fator de proteção importante contra o homicídio e poderia contribuir para a redução desse tipo de mortalidade na adolescência. Por conta disso, garantir a permanência desses adolescentes em sala de aula é hoje, portanto, um dos principais desafios educacionais (UNICEF, 2017).

Sobre os motivos de estarem fora da escola, os resultados de nossa pesquisa apresentam uma diversidade equilibrada entre as alternativas oferecidas, conforme mostra a tabela a seguir. Não gostar de estudar aliado à dificuldade de aprendizagem e à ocorrência de problemas na escola, aspectos mais intimamente relacionados ao processo e clima escolares, foram os motivos mais alegados, atrás apenas do quesito “outros”.

Motivo para estar fora da escola

Falta de transporte	1
A escola era longe de casa	3
Teve filhos e não conseguiu continuar	2
Não tinha vaga	1
Não gostar de estudar	4
Teve problemas na escola e não retomou os estudos	3
Dificuldade de aprendizagem	4
Expulso	2
Outro motivo	5
Não estava fora da escola	10

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Foi perguntado: Se estava fora da escola, qual o motivo?

A relação da escola com a violência é algo bastante discutido na atualidade. Porém, ainda que o foco do estudo não tenha sido avaliar a vivência de maus tratos ou a relação dos respondentes com a violência sofrida ou praticada na escola, como fez Schmitt et. al. (2006), o assunto foi alvo de nossas perguntas.

[OS15] Comentário: Essa variável, assim como a relação dela com a variável anterior merecia ser melhor abordada e explorada. Mais uma vez eles falam que “não gostam de estudar” e da dificuldade em aprender. O que acontece com a escola que não se coloca como possibilidade de futuro concreto para esses adolescentes? O que é “jão gostar de estudar”? Como isso se relaciona com “não gostar de aprender”? Não sei ao certo, mas tenho a sensação que tratou o filé como chupa molho... mas agora segue o barco. Pode discutir essas duas variáveis em um artigo decente, posteriormente

[OS16] Comentário: Faltou numerar a tabela

[OS17] Comentário: Se seu foco é estudar percurso e houve violência nesse percurso, então violência é foco desse estudo tb. Assim como tudo que aconteceu no percurso. Tvz esse seja o grande problema do trabalho. Vc promete um estudo de percurso, mas entrega perfil. Isso é um problema de ancoragem metodológica, precisava discutir percurso e também teórica, continuo sem saber que abordagem orienta suas análises. A dificuldade na discussão dos dados está aí. Eu, na banca, teria sugerido alterar o título e ajustar os objetivos. Mas vc não vai fazer mais isso... vai entregar essa zorra

Por esse caminho, uma significativa parcela, ainda que minoritária (8), admitiu ter cometido delitos durante a vida escolar, indicando que boa parte dos entrevistados repetiu, entre os muros da escola, ações consideradas ilícitas.

[OS18] Comentário: Alguns, né?

Tabela 13: Delitos na Escola

Sim	8	23,53%
Não	26	76,47%

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “Você já cometeu algum delito na escola?”

4.1.3.4 Perspectivas de futuro: a escola pode ser um fator de proteção?

Quando perguntados sobre as razões de continuar ou voltar a estudar, observa-se que a grande maioria dos jovens (20) demonstra confiança no crescimento profissional por intermédio da escolarização, expressando também um desejo de novos conhecimentos (7 jovens). Destaca-se que 3 responderam como motivação o “desejo de entrar na universidade” e 1 “ter um diploma”. Conforme a tabela a seguir:

Tabela 14: Motivações para continuar ou voltar a estudar

Melhorar suas chances de trabalho (promoção, emprego melhor, etc)	20
Vontade de conhecer coisas novas	7
Ter um diploma	1
Desejo de entrar na universidade	3
Relacionamento com os colegas	0
Relacionamento com os professores/educadores	0
Melhorar meu relatório	2
Não respondeu	1

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.

Pergunta: “O que faz com que você continue estudando ou volte a estudar?”

Carrano (2007), ao apresentar resultados de uma pesquisa com jovens, identificou que o trabalho é visto como uma possibilidade de independência pessoal, pois trabalhar significa sair da esfera doméstica, relacionar-se socialmente e ter renda própria.

No entanto, para compreender o sentido que o trabalho tem para cada sujeito, torna-se necessário entender o papel dele na produção de sua subjetividade. Pensar a subjetividade com relação ao trabalho quer dizer pensar nas formas como as experiências do trabalho poderão contribuir para formar modos de trabalhar, de sentir, de pensar e de agir (LIMA et al., 2013).

A transição da escola para o trabalho é parte integrante de um processo maior, a passagem para a vida adulta. Essa transição é um processo diverso, pois “[...] a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 1993, p.37).

Em outra indagação, que permitia múltiplas respostas, todos os jovens responderam acreditar que quanto mais se estuda mais se ganha dinheiro, confirmando a confiança na educação formal como possibilidade de ascensão econômica. Deste modo, confirma-se o postulado por Gallo e Williams (2008), quando os autores alertam para o fato de a escola poder se constituir um espaço de sociabilização capaz de atender anseios e oferecer novas perspectivas de ascensão econômica e social aos jovens.

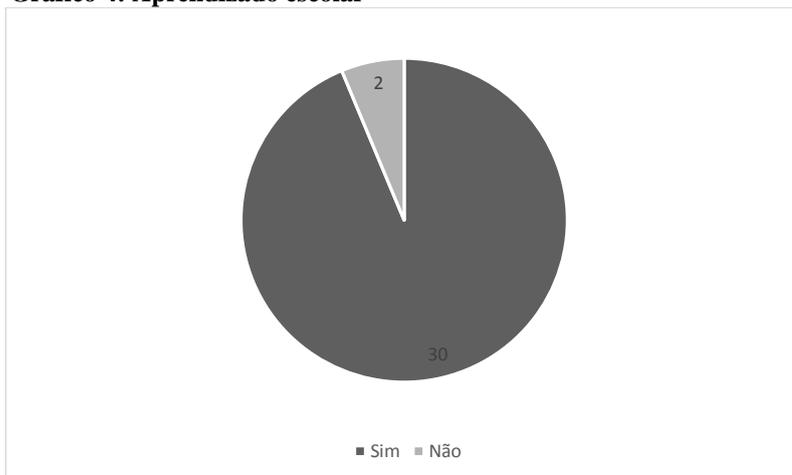
Tabela 15: Ascensão econômica através do estudo

Sim	34
Não	0

Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.
Pergunta: “Você acredita que quanto mais estuda mais uma pessoa tem condições de ganhar dinheiro?”

Em outro dado, de forma surpreendente, há uma avaliação positiva em relação aos assuntos abordados na escola, considerados pela quase unanimidade (32 jovens) como relevantes em sua trajetória de vida, conforme o gráfico 5:

Gráfico 4: Aprendizado escolar



Fonte: Dados da Pesquisa “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, 2018. Elaboração do autor.
Pergunta: “Você acha que o que a escola ensina te ajudou na vida?”

Desta forma, a escolarização se apresenta como um instrumento de ascensão econômica e social, uma vez que repetidamente é referendada a possibilidade de a mesma redimir e ressocializar. Identificamos aqui, portanto, a existência de sonhos atrás das grades, mas vivos com a esperança de se tornarem livres.

[OS19] Comentário: Não entendi

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender a relação entre os jovens em conflito com a lei e suas trajetórias escolares, a partir da visão dos próprios sujeitos de pesquisa. Entendemos a necessidade de esclarecer por que a construção de jovens foi usada para resumir brevemente a história da assistência à infância e juventude no Brasil e o conceito de punição adotado pelo Estado; Tentou-se, também, destacar como se desenvolve a medida socioeducativa da privação da liberdade masculina no Ceará, para que, tendo uma visão sócio-histórica, fosse possível entender a eficácia da relação entre os sujeitos estudados e a escola.

Vale destacar que mesmo não havendo consenso, há uma prevalência conceitual pelos pesquisadores contemporâneos na utilização do termo juventudes. A razão mais consistente se dá por este compreender aspectos mais heterogêneos, atribuindo um significado dinâmico, plural e abrangente a esse período da vida, que leva em conta o contexto sócio-histórico e as condições em que é vivida, respeitando as diferenças sociais, símbolos individuais e outros aspectos que interferem na produção social dos jovens.

Quanto à questão do cuidado de crianças e jovens, a impotência e o abandono dos jovens têm sido uma característica simbólica e predominante na história brasileira desde o período colonial. Os séculos XVII e XVIII foram marcados por crianças desfavorecidas, mestiços, órfãos e rejeitados sob os cuidados de instituições de caridade.

Somente nas primeiras décadas do século XIX o Estado assumiu a responsabilidade pela proteção de crianças e jovens com menos de 18 anos, do ponto de vista do menor, em condições de assistência secundária. Nas décadas de 1930 e 1940, a proteção do menor foi caracterizada como modelo institucional de proteção, com concentração de seu escopo no controle e na supervisão, em detrimento da proteção e da assistência.

Até as décadas de 1950 e 1960 não havia debates nacionais e internacionais sobre infância e juventude em crescimento no cenário brasileiro. A partir de então, contudo, estes são fortalecidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, que surgiu para coordenar e supervisionar instituições projetadas para garantir o bem-estar das crianças e jovens, evitando, conseqüentemente, segregação, descaso, abuso, preconceito e violência.

Com a publicação do ECA, em 1990, assegurou-se aos jovens usuários desse sistema o usufruto de todos os direitos atendidos mesmo em regime socioeducativo de internação, porque o único que deveria ficar suspenso temporariamente seria o de ir e vir. Essa visão de garantia de direitos propiciou avanços civilizatórios representados pelos marcos referenciais do referido Estatuto para políticas públicas no contexto da educação social. Além disso, o texto jurídico não mudou significativamente as práticas institucionais e sociais, nem permitiu superar a cultura punitiva.

Nesse sentido, durante o século XXI, foi apresentada a detenção de jovens em estabelecimentos específicos para esse fim, com a proposta de garantir os interesses dos jovens e, congruentemente, a ideia de que os privados de liberdade não foram acusados, presos ou punidos, mas enviados, internados e ressocializados, de maneira educativa e protetora.

Teoricamente, essa nova concepção pretendia ser a menos arbitrária possível, desvantajosa, justa e transparente quanto ao benefício proporcionado pela infração, igualitária, humana, reformadora e universal. Porém, considerando os estudos sobre a punição exercida pelo Estado e sua forma organizacional, observa-se que os sinais predominantes foram e continuam sendo o enquadramento, a disciplina, a ordem e a silenciosa aceitação de regras impostas, quer pelo Estado, quer pelas redes criminosas, que indicam um estado de anulação

[OS20] Comentário: ????

do sujeito, em contraposição direta ao discurso oficial, que elogia a luta contra o crime, difundindo, de forma panfletária, a instituição enquanto espaço de reabilitação dos jovens.

Tal postulado é sustentado pela constatação de estado de superlotação de instituições masculinas brasileiras, que se veem obrigadas a trabalhar com uma média anual que supera três vezes a sua capacidade, sendo forçada a tomar medidas internas que não respeitam os direitos dos presos, como à educação, por exemplo, trazendo práticas extralegis no contexto de privação de liberdade.

Dado um modelo questionável de educação, entende-se, do ponto de vista do jovem interno, o foco do processo, o significado das trajetórias escolares em sua vida e a fragilidade de sua inclusão na escola são fatores que interferem em seus percursos, tornando-se apropriado quando o termômetro da funcionalidade da educação permear a tradução da história de vida desses jovens.

E para se apropriar de tal conhecimento, foi preciso realizar uma análise cuidadosa, com triangulação do diário de campo e da observação *in loco*, considerando-se, ainda, aspectos da pesquisa documental e da pesquisa empírica.

O perfil dos jovens participantes dessa pesquisa foi o seguinte: idade entre 15 a 17 anos; da cor/raça negra; com defasagem escolar acentuada; com maior incidência da prática de atos infracionais contra o patrimônio; renda familiar oriunda de salários mensais e programas sociais, inferior a dois salários mínimos; que se encontrava fora da escola à época da apreensão.

Quanto às experiências escolares, identificou-se dois padrões de trajetória escolar: um marcado pela descontinuidade, seguindo-se a um período positivo inicial outro negativo; e outro, marcado pela continuidade negativa da experiência desde o início. No entanto, no que diz respeito às perspectivas futuras, elas são caracterizadas pela presença de objetivos de vida mesmo não visualizando trajetórias concretas e bem delineadas para o futuro fora da

[OS21] Comentário:

[OS22] Comentário: Isso não aparece em sua análise. O questionário é o foco de análise

instituição e percepção positiva acerca do significado da internação e da escolarização como perspectiva de ascensão econômica e social.

Diante das questões evidenciadas e a literatura aqui apresentada e discutida, torna-se possível refletir sobre os percursos escolares dos sujeitos de pesquisa. Nesse emaranhado de descobertas que envolvem as identidades desses jovens, constatou-se que eles não buscam na escolarização apenas a certificação, mas também o aprendizado e a preparação para as diversas possibilidades da vida social e do trabalho.

Entrelaçada a esse aprendizado, eles estabelecem uma relação entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, emergindo expectativas. Expectativas estas que envolvem a aquisição da autonomia, da integração social e econômica através da entrada nesse mercado.

A análise dos resultados mostrou algumas faces de trajetórias escolares dos jovens com restrição ou em privação de liberdade que indicam a perpetuação da exclusão social. Isso porque, como foi possível verificar, os jovens pobres consistem na maioria dos adolescentes em conflito com a lei, e os atos infracionais praticados são predominantemente para obtenção de recursos materiais, revelando-se, assim, aspectos relacionados à sobrevivência e à ascensão ao consumo.

Medidas não privativas de liberdade são tentativas de caráter socioeducativo contra a prática de atos infracionais; contudo, são pouco determinadas pelo Poder Judiciário, que mantém cultura de aprisionamento desses jovens ao invés de aplicar medidas que favoreçam a sua ressocialização.

Deve-se, contudo, pontuar que a aplicação de medidas socioeducativas não consiste na principal solução para a criminalidade, mas é inegável a necessidade de sua adoção para promover a inclusão social de jovens em conflito com a lei, uma vez que o crime tem origem predominantemente social.

O envolvimento dos jovens com a prática de atos infracionais causa preocupação para a sociedade em geral, das mais variadas formas. O número crescente de atos infracionais que são cometidos por jovens; as limitações dos recursos financeiros e de pessoal qualificado para a condução de políticas que foquem na reversão da situação de violência juvenil; a superlotação de unidades socioeducativas e outros equipamentos públicos de atendimento aos adolescentes e jovens em conflito com a lei; as insistentes e crescentes taxas de reincidência em atos infracionais; e uma complexidade de outras variações que transcurram a problemática da violência juvenil são fatores que justificam a insurgência do debate sobre caminhos do sistema socioeducativo no país.

Principalmente pela ascensão de discussões e projetos sobre a revisão da idade penal e o recrudescimento das sanções aplicadas a crianças, adolescentes e jovens. Desta forma, o atendimento do Estado se torna ineficaz, impelido de cumprir sequer as prerrogativas legais.

Ao conquistar a liberdade, os jovens retornam à realidade que os conduziu à privação da liberdade. E ao se reintegrar à sociedade, em condições sociais adversas, acabam caindo na reincidência e retornando ao crime, evidenciando que quaisquer propostas ou de redução da idade penal, ou que perpassem pelo caráter punitivo em detrimento do caráter socioeducativo não são a solução.

O mito do fracasso da (re)socialização, o discurso sustentado na impunidade como justificativa do aumento da violência envolvendo adolescentes e jovens, admitem constatar a existência de lacunas no trato com a educação e assistência da juventude em conflito com a lei.

Quanto às trajetórias escolares, a fragilidade que elas apresentam é bastante real, revelando-se a partir dos índices elevados de mudança de escola e de repetência, ou, ainda, de baixa taxa de conclusão do Ensino Médio e da migração da Educação Regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Também é possível afirmar que o cometimento de um ato infracional agrega valor negativo à trajetória escolar do indivíduo. Assim, se o adolescente já interrompeu o seu percurso escolar na época que seguiu para o sistema sociojurídico, suas chances são ainda piores, reforçando a constatação de que a escola representa ainda um meio de proteção na vida dos adolescentes.

Os resultados obtidos apontam no sentido de que esses adolescentes, no geral, convivem com experiência de fracasso desde cedo, acumulando evasões, repetências, pouca vinculação ao equipamento escolar e pouco enraizamento, produzindo rotatividades constantes. No entanto, resguardam a escola como sendo necessária para a ascensão social

É necessário enfatizar que a entrada do jovem no sistema sociojurídico, ainda que seja por infrações de caráter lesivo mínimo, não permitem que o jovem saia ileso. Essa admissão apenas exacerba as chances de uma trajetória escolar menos problemática, na medida em que as chances de sucesso na vida escolar diminuem. Lembrando que é um sistema no qual essas repetências apontam para a perda de interesse que combina muitos outros fatores, mas sobretudo a dificuldade do adolescente em seguir o processo de aprendizagem e o permanecer/pertencer à escola.

Analisando os percursos escolares, fica claro que as dificuldades são acentuadas no auge da adolescência, com a explosão dos hormônios, expressos em atos de agressão, de rebeldia e de sexualidade explícita.

Mas essas dificuldades com a escola sempre existiram. Sendo assim, ainda é necessário o cuidado das crianças e seu processo de aprendizagem, desde o ingresso no sistema educacional até a sua saída, já que a mesma escola que está lutando com o jovem rebelde também apresenta sérias dificuldades com a infância e a adolescência. Infelizmente, os dados mostram que nem mesmo o mínimo é garantido pela política educacional, sendo possível afirmar que se tratam de vidas que estão tendo o direito fundamental à educação

[OS23] Comentário: E o que dizer da galera que fica retida no 3º ano??? O “auge” da adolescência não é o início do fund II.

[OS24] Comentário: Acho que existe uma confusão sobre adolescência. Até 18 anos estamos falando de adolescentes, ou seja, sua galera é adolescente. Mesmo com essa coisa de juventude, entre 12 e 17 temos o jovem adolescente.

[OS25] Comentário: O que o mínimo?

violado em sua base, sem se completar sequer o primeiro ciclo, ou, quando atingem o segundo ciclo, chegam com atraso.

Esses sujeitos estão destinados a viver à margem da sociedade. Nas trajetórias escolares dos jovens em conflito com a lei, verificou-se que, devido a um sistema educacional que não garantia uma educação mínima (alfabetização), acabavam não chegando às séries finais do Ensino Fundamental, muito menos no Ensino Médio e, quando alcançavam, o faziam com o acúmulo de repetências, evasões, rotatividade nas unidades escolares e migração para a EJA, devido à grande diferença de grau/idade que possuíam.

Na EJA, eles não são necessariamente capazes de acompanhar o conteúdo, de modo que a escola se torne insignificante ao longo do tempo, esvaziando-se de sentido, de modo que ele torna a evadir, demonstrando que a pressão para sair é maior do que a ajuda oferecida para ficar.

Não havendo perspectiva de manutenção no sistema escolar, não há projeto coerente que incentive o empoderamento e a autonomia do jovem, fortalecendo-o enquanto ator social. De igual modo, o Estado não prevê mecanismos coerentes que possam auxiliá-lo e acompanhá-lo, direcionando-o para o crescimento profissional e acadêmico, mitigando a vulnerabilidade e implementando ações relevantes para reduzir a incidência de fatores de risco e a exclusão social.

Embora os jovens em conflito com a lei já estejam sujeitos a algumas políticas governamentais, as intervenções até agora foram verticais e superficiais. É necessário melhorar a assistência e o monitoramento das famílias, especialmente em situações de vulnerabilidade social, fortalecendo efetivamente os laços e liderança da comunidade, priorizando medidas sociais e educacionais em ambiente aberto, possibilitando um trabalho eficiente e comprometido que abranja a sociedade na condição de responsável em conjunto

[OS26] Comentário: Quais são os ciclos? Vc não fala sobre isso no trabalho. Eu diria que eles estão no 3º ciclo e não chegam ao 4º. Aqui estou considerando educação infantil, fundamental anos iniciais, fundamentais anos finais e médio. Qual sua categorização dos ciclos da educação básica????

[OS27] Comentário: A partir de que vc diz que não estavam alfabetizados? Seus dados não falam sobre isso não momento algum.

[OS28] Comentário: Pq não?

com o Estado, realizando intervenções educacionais baseadas na interação entre infratores e vítimas, no diálogo e na troca de experiências.

Partindo da concepção de que a delinquência juvenil consiste em um processo plural, multifacetado e complexo, esta pesquisa nos permite refletir sobre a necessidade de repensar o modelo de prevenção, repressão e punição do crime por meio da internação e do monitoramento do egresso do sistema socioeducativo.

Além das políticas sociais públicas focadas na igualdade social, na inclusão e na horizontalidade, baseadas na participação, na liderança e na responsabilidade dos jovens, sugerimos também medidas sociais e educacionais em ambiente aberto, com participação efetiva da comunidade e adoção da prática de justiça restaurativa. Essas sugestões têm como escopo a superação da cultura de detenção repressiva, promovendo um aumento da autonomia autêntica, a ser exercida através do diálogo.

Essa é uma trajetória comum, mesmo homogênea, na escolarização de jovens do estrato popular, mesmo daqueles que não ingressaram no sistema socioeducativo. No que se refere aos dados quantificáveis (número de repetições, número de evasões, anos de defasagem série/idade), os resultados estão fortemente associados ao insucesso escolar, deixando a mensagem individual e subliminar de culpa, incompetência e incapacidade dos jovens em avançar. Esse processo exonera a escola da responsabilidade conjunta de não oferecer as condições necessárias para a progressão efetiva.

Os jovens assim tratados se sentem culpados, carregando, individual e pessoalmente, todo o peso de um processo histórico pelo qual a escola pública brasileira e a educação básica passaram, quando tendia publicamente a ser para todos e não apenas uma escola para um grupo social em particular, qual seja, a elite.

Nesse momento, quando há provisão para a desejada universalização da educação básica, verifica-se que essa ocorre precariamente, sem se assegurar a permanência, não

[OS29] Comentário: Não só a escola. A família e a toda a comunidade ficam absorvidas da responsabilidade de educar suas crianças e adolescentes

havendo tampouco a qualidade de formação para todos aqueles que têm o direito e a oportunidade de reunir instrumentos para buscar cruzar os limites da desigualdade.

Quanto às escolas onde os jovens estudam ou estudaram, é apropriado indagar sobre as condições que eles têm para lidar com crianças, adolescentes e jovens que estão em conflito com a lei. No entanto, o que também é preocupante são as condições para lidar com todos os sujeitos que fazem parte dele, as perspectivas futuras de toda a nação.

No entanto, devemos ir além. Se a escola centrou seu discurso na incapacidade para lidar com as necessidades das gerações mais jovens, os resultados aqui trazidos revelaram que as dificuldades com a educação e a escola contribuem para a reprodução e manutenção de uma sociedade de classes, servindo assim serve aos interesses hegemônicos na reprodução e manutenção da ordem social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVAREZ, M. C. A Emergência do Código de Menores de 1927: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____; SALLA, Fernando; SOUZA, Luís Antônio F. A sociedade e a lei: o Código Penal de 1890 e as novas tendências penais na Primeira República. Revista Justiça & História, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 97-130, 2003.

ALVES, Paulo. A verdade da repressão: práticas penais e outras estratégias na ordem republicana (1890-1921). 6. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 21-52.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, janeiro de 2000.

BAZON, Marina Rezende; SILVA, JL da; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. Revista Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, 2013.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. Adolescentes, p. 25-43, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Vozes, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: promulgada em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano nacional de atendimento socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: promulgada em 13 de julho de 1990. Disponível em: (coloca o endereço). Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 08 abr. 2010.

_____. Levantamento Anual SINASE 2013. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2015.

_____. Levantamento Anual SINASE 2014. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017

_____. Levantamento Anual SINASE 2015. Brasília: Secretaria Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2018

BOCK, Ana Mercês Bahia. Discutindo a concepção de adolescência. RE-criação, p. 57-60, 1998.

CAVALCANTE, Claudia Valente. A importância da sociologia da infância e as práticas pedagógicas: a criança como sujeito histórico e de direitos. In: Cadernos de artigos: infâncias, adolescências, juventudes e famílias: desafios contemporâneos. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Panorama nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação. 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Natureza e implantação do novo Direito da Criança e do Adolescente. In PEREIRA, Tânia da Silva (coord.). Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sociojurídicos. Rio de Janeiro: Renovar, 1992.

_____, Antônio Carlos Gomes da. Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____, Antonio Carlos Gomes. O Professor Como Educador. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série na escola. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 1.105-1.128, 2007.

DIAS, F. C. S. Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009

FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. In: *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Positivo. 2015.

FOUCAULT, Michel et al. *Verdade e poder. Microfísica do poder*, v. 8, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 1-14.

FRANCISCO, J. C.; GROPPPO, L. A. Adolescência(s) e juventude(s): considerações a partir de uma coexistência legal. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 275-294, jul./dez. 2016.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. A. *Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009. pp. 281-304.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

GALLO, Alex Eduardo; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e prática*, v. 7, n. 1, p. 81-95, 2005.

GALLO, Alex Eduardo; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e prática*, v. 7, n. 1, p. 81-95, 2005. GOÉS, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (ORG). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GURALH, Soeli Andrea. O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, 2010.

INEP. Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2018: notas estatísticas. Ministério da Educação: Brasília, fevereiro de 2019.

LEÃO, Geraldo M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, pp. 31-48, jan./abr. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 10. ed. São Paulo: EPU, 2007.

MARCILIO, Maria Luiza. A Febem de São Paulo: passado e presente. In: WESTPHAL, M. F. (org.) *Violência e criança*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 167-187.

MARC, Augé. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas - SP: Papyrus, 1994.

MARSHALL, T. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MENDES, Moacyr Pereira. et al. A Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente frente à Lei 8.069/90. Dissertação (Mestrado em Direito das Relações Sociais) – Puc/SP, São Paulo, 2006.

MENEZES, Lená M. Os indesejáveis: desclassificados da modernidade. Protesto, crime e expulsão na Capital Federal (1890-1930). Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MDH – Secretaria de Direitos Humanos. Levantamento anual dos/as adolescentes em conflito com a lei – 2018. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

MURAD, Juliana GP; ARANTES, Rafael S.; SARAIVA, A. L. R. Levantamento estatístico sobre o sistema socioeducativo. Brasília: Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, 2004.

OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os ressocializam: a perpetuação do descaso. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 831-844, 1999.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; DIAS, Aline. A Relação do Jovem em Conflito com a Lei e a Escola. *Revista Impulso*, v. 20, n. 49, p. 31-42, 2017.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. *Análise social*, p. 139-165, 1990.

PEREIRA, S. E. F. N; SUDBRACK, M. F. O. Drogadição e atos infracionais na voz de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.24, n.2, abr./jun. 2008.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. In EM ABERTO, Brasília, v. 17, n. 71, janeiro de 2000. pp. 49-56.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, RIZZINI, Irene. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Cortez Editora, 2009.

RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

SCHMITT, R; PINTO, T. P; GOMES, K. M; QUEVEDO, J; STEIN, A. Personalidade psicopática em uma amostra de adolescentes infratores brasileiros. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v.33, n.6. 2006.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa. *O unicórnio e o rinoceronte: análise do Pró Jovem a partir de seus beneficiários*. 2009.

SCHUELER. Alessandra F. M. de. Crianças e escolas na passagem do império para a república. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 19, n. 37, p.18-21, 1999.

SDH. Levantamento anual SINASE 2018. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2016c.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 37-52, maio/dez. 1997.

_____, M. P. (Cord.). Estado do conhecimento: juventude e escolarização. São Paulo: Ação Educativa/INEP, 2000.

TOLEDO, G. W.; BAZON, M. R. A delinquência juvenil no estado de São Paulo: estudo de sua evolução entre 1950 e 2002. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. N. et al. (Orgs.). *Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Livro de Artigos - Tomo II*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 2005. p. 299-309.

UNICEF. O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e da Adolescência Brasileira. 2009. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VERONSE, Josiane Rose Petry; DA SILVA LIMA, Fernanda. O sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v. 1, n. 1, 2015

VILELA, Claudia Oliveira Cury. A instrução para os desfavorecidos da sorte : obrigação ao trabalho no sertão da ignorância, MG-1889-1909. 2016. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

VOLPI, M. Adolescentes privados de liberdade: A normativa nacional e internacional, reflexões acerca da responsabilidade pessoal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). O adolescente e o ato infracional. São Paulo: Cortez, 2001.

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, n. 3, 2015.

LEME DE OLIVEIRA BORBA, Patrícia; ESQUERDO LOPES, Roseli; SERRATA MALFITANO, Ana Paula. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 89, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1

Pesquisa: “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”

Perfil sócio econômico

1. Quantos anos você tem?

2. Qual é a sua cor, raça? Marque apenas uma opção.

- Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Outra

3. Em qual estado você nasceu?

4. Em qual município você nasceu?

5. Em qual município, bairro ou comunidade você mora?

6. Com quem você mora? Marque todas que se aplicam.

- Pai
- Mãe
- Padrasto
- Madrasta
- Avó
- Avô
- Irmãos
- Marido/Esposa/Companheira(o)
- Pessoas que não são da família
- Sozinho
- Tio(a)
- Primo(a)(s)
- Sobrinho(a)(s)

7. Quantas pessoas moram na sua casa? (Incluindo você) Marcar apenas uma opção.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ou mais
- Nenhuma

8. Quantos quartos tem na sua casa? Marcar apenas uma opção.

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

9. Sua moradia é? Marcar apenas uma opção.

- Própria
- Alugada
- Cedida
- Ocupação/Invasão
- Família acolhedora/Programa Familiar

- Abrigo, unidade de acolhimento
- Na rua
- Não sei
- Outro: _____

10. Há quanto tempo você mora neste local? Marcar apenas uma opção.

- De um mês a dois anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 8 anos
- Mais de 8 anos
- Não sei

11. Atualmente você está: Marcar apenas uma opção.

- Solteiro
- Casado
- União estável
- Divorciado
- Viúvo

12. Você tem filhos? Marcar apenas uma opção

- Sim
- Não

13. Quantos Marque apenas uma opção

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais
- Não tenho filho(a)

14. Que idade você tinha quando seu(a) primeiro(a) filho(a) nasceu? Marcar apenas uma opção.

- 12 ou menos
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- Não tenho filho(a)

15. Como você se define em termos religiosos? Marque apenas uma opção

- Evangélico
 Católico
 Espírita kardecista
 Umbandista
 Candomblecista
 Crê em algo, mas não tem religião
 Ateu
 Outro: _____

16. Qual é a importância da religião na sua vida? Marcar apenas uma opção.

- Muito importante
 Importante
 Tanto faz
 Pouco importante
 Sem importância

17. Qual o nível de escolaridade das seguintes pessoas? *

Marcar apenas uma opção por linha.

	Não sei/Não se aplica	1.Sem escolaridade/Sem instrução	2.Fundamental (1º grau) incompleto	3.Fundamental (1º grau) completo	4. Médio(2º grau) incompleto	5. Médio (2º grau) completo	6.Superior incompleto	7.Superior completo	8.Pós-graduação
Mãe ou Responsável									
Pai ou responsável									
Companheira									

18. Qual a renda familiar em sua casa? Some todas as rendas de todos os moradores, incluindo a sua, e nos diga de quanto foi aproximadamente a renda em sua casa no mês passado? Marcar apenas uma opção.

- Até 1 Salário Mínimo (R\$954,00)
 De 1 à 2 Salários Mínimos (R\$954,00 até R\$1908,00)
 De 2 à 3 Salários Mínimos (R\$1908,00 até R\$ 2862,00)
 Mais de 3 Salários Mínimos (acima de R\$ 2862,00)
 Não se aplica
 Não sei

19. Qual é a origem dos rendimentos da sua família? Marque todas que se aplicam.

- Salários mensais
- Renda de patrimônio, lucros (aluguel, rendimento de caderneta de poupança etc.)
- Seguro-desemprego (no caso de alguém ter sido demitido há menos de 05 meses)
- Bolsa Família
- Trabalho informal (trabalho fixo, mas sem carteira assinada)
- Trabalho como autônomo (camelô, ambulante etc.)
- "Bicos"
- Recursos ilícitos
- Não sei
- Outro: _____

20. O homem responsável pela sua educação (pai, padrasto, avô, tio) está: Marcar apenas uma opção.

- Trabalhando de maneira formal, com carteira assinada.
- Trabalhando de maneira informal, sem carteira assinada.
- Desempregado
- Outra situação (por exemplo: é aposentado, tem uma doença crônica, cuida da casa, é estudante)
- Não há essa pessoa

21. A mulher responsável pela sua educação (mãe, madrasta, avó, tia) está: Marcar apenas uma opção.

- Trabalhando de maneira formal, com carteira assinada.
- Trabalhando de maneira informal, sem carteira assinada.
- Desempregado
- Outra situação (por exemplo: é aposentado, tem uma doença crônica, cuida da casa, é estudante)
- Não há essa pessoa

22. Sua(seu) companheira(o) está: Marcar apenas uma opção.

- Trabalhando de maneira formal, com carteira assinada.
- Trabalhando de maneira informal, sem carteira assinada.
- Desempregado
- Outra situação (por exemplo: é aposentado, tem uma doença crônica, cuida da casa, é estudante)
- Não há essa pessoa

ESCOLA E TRAJETÓRIA ESCOLAR

23. Com quantos anos você começou a estudar? Marcar apenas opção.

- Antes dos 5 anos
- 5
- 6
- 7 ou mais
- Não sei
- Nunca estudei na escola/unidade

24. Em que ano escolar você está? Marque apenas uma opção

- Alfabetização/ 1º ano
- 1ª série/ 2º ano
- 2ª série/ 3º ano
- 3ª série / 4º ano
- 4ª série / 5º ano
- 5º série / 6º ano
- 6ª série /7º ano
- 7ª série / 8º ano
- 8ª série / 9º ano
- 1º ano do Ensino Médio
- 2º ano do Ensino Médio
- 3º ano do Ensino Médio
- Nunca fui a escola

25. Você estava estudando quando foi apreendido(a)? Marcar apenas uma opção

- Sim
- Não
- Estava matriculado, mas não frequentava

26. Se estava fora da escola, há quanto tempo estava antes da sua apreensão? Marcar apenas uma opção

- Menos de 6 meses
- Entre 6 meses e 1 ano
- Mais de 1 ano
- Não estava fora da escola

27. Se estava fora da escola, qual o motivo? Marque todas que se aplicam.

- Falta de transporte
- A escola era longe de casa

- Falta de apoio
- Teve filhos e não conseguiu continuar
- Não tinha vaga
- Não gostar de estudar
- Teve problemas na escola e não retomou os estudos
- Dificuldade de aprendizagem
- Começou a trabalhar e não conseguiu conjugar as duas atividades
- Expulso
- Outro:
- Não estava fora da escola

28. Você cometeu alguma indisciplina na escola?

- Sim
- Não

29. Quantas vezes?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais
- Nunca cometi indisciplina

30. Você recebeu alguma suspensão?

- Sim
- Não

31. Você já repetiu de ano? Marcar apenas uma opção

- Nunca
- Uma vez
- Duas vezes
- Três ou mais vezes

32. Se sim, quais foram os motivos da reprovação? Marque todas que se aplicam.

- Problemas de saúde
- Problemas de transporte
- Trabalhava
- Não gostava de estudar
- Faltava muito às aulas
- Não entendia as matérias
- Tinha dificuldade de relacionamento com professores e colegas

- Sofria discriminação, violência, bullying
- Falta de acesso/recursos para pessoas com deficiência
- Falta de dinheiro
- Bagunça na sala de aula
- Nunca repeti de ano

33. Se você repetiu o ano, em qual série? Marque todas que se aplicam

- 1º ano/Alfabetização
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano
- Nunca repeti de ano

34. Se você estudou em mais de uma escola. Em quantas escolas você estudou?

Marcar apenas uma opção

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais
- Nenhuma

35. Comparado com seus colegas, como você considera seu desempenho escolar?

Marcar apenas uma opção

- Excelente
- Acima da média
- Na média/igual à maior parte dos meus colegas
- Abaixo da média
- Pior
- Não sei

36. Com que frequência você fazia as seguintes coisas na escola? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
Chegar no horário na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
Faltar às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer as tarefas escolares passadas para casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entregar os boletins para seus responsáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentar a biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Além de sala de aula, você participava de alguma outra atividade/projeto na sua escola?

- Sim
 Não

Se sim, descreva aqui qual?

Levando em consideração que você já frequentou a escola em algum momento de sua vida responda: *Marcar apenas uma opção.*

39. Você considera a escola importante para você ser uma pessoa melhor?

- Sim
 Não
 Nunca fui a escola

40. Seus responsáveis incentivam você a estudar?

- Sim
 Não

41. Você vai a escola mais pelos amigos do que pelas aulas?

- Sim
 Não
 Nunca fui a escola

42. O jeito que os professores ensinavam, te estimulava a estudar?

- Sim
 Não
 Nunca fui a escola

43. Você acha que o que a escola ensina te ajudou na vida?

- Sim
 Não
 Nunca fui a escola

44. Quando você for pai, você vai querer ver seus filhos na escola?

- Sim
 Não
 Nunca terei filho(a)s
 Nunca fui a escola

45. Você acredita que estudar melhora as chances de você ter um bom trabalho?

- Sim
 Não
 Nunca fui a escola

46. Você acredita que quanto mais estuda mais uma pessoa tem condições de ganhar dinheiro?

- Sim
 Não
 Nunca fui a escola

47. Como era o seu relacionamento nessa(s) escola(s) com os citados abaixo:

Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha. *(Caso você nunca tenha estudado pule pra questão 47)*

	Ruim	Razoável	Indiferente	Bom	Muito bom
Seus colegas	<input type="checkbox"/>				
Seus professores	<input type="checkbox"/>				
A direção	<input type="checkbox"/>				
A coordenação pedagógica	<input type="checkbox"/>				
Os funcionários	<input type="checkbox"/>				

48. Você usava drogas na escola? *(Caso você nunca tenha estudado pule pra questão 47)*

- Sim
 Não

49. Você cometeu algum delito na escola? *(Caso você nunca tenha estudado pule pra questão 47)*

- Sim
 Não

Qual? Quais? *(Caso você nunca tenha estudado pule pra questão 47)*

50. Você presenciou ou participou de algum ato de agressão na escola?

- Sim
 Não

Se respondeu “sim”, descreva aqui o ato:

51. O que faz com que você continue estudando ou volte a estudar? *Marque todas que se aplicam.
(Caso você nunca tenha estudado pule pra questão 47)*

- Melhorar suas chances de trabalho (promoção, emprego melhor, etc)
 Vontade de conhecer coisas novas
 Ter um diploma
 Desejo de entrar na universidade
 Relacionamento com os colegas
 Relacionamento com os professores/educadores
 Melhorar meu relatório

PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO

52. Você já teve alguma experiência profissional? *Marcar apenas uma opção*

- Sim
 Não

Se você já teve experiência profissional responda. (Caso não tenha experiência profissional pule para a questão 59)

53. Com que idade começou a trabalhar? *Marcar apenas uma opção*

- Menos de 10 anos
 Entre 10 e 15 anos
 Entre 16 e 18 anos
 Mais de 18 anos

54. Se você já trabalhou e estudou ao mesmo tempo, como você avalia essa experiência? *Marque todas que se aplicam.*

- Atrapalhou os estudos
 Ajudou nos estudos
 Nunca trabalhou e estudou ao mesmo tempo

55. Você estava trabalhando ou exercendo alguma atividade antes de sua apreensão? *Marcar apenas uma opção.*

- Sim, estava estudando
 Nem trabalhando nem estudando
 Não, mas estava procurando emprego
 Sim, tinha trabalho fixo COM carteira assinada
 Sim, tinha trabalho fixo SEM carteira assinada
 Sim, fazia bicos/biscates
 Sim, sou responsável pelos afazeres domésticos
 Sim, exercia atividades ilegais
 Outro: _____

Se você trabalhava ou exercia alguma atividade antes de sua apreensão.

56. Em que você trabalhava ou qual atividade exercia?**57. Qual era sua remuneração? Marcar apenas uma opção**

- Menos de 1 salário mínimo (R\$954,00)
 1 salário mínimo (R\$954,00)
 De 1 à 2 Salários Mínimos (R\$954,00 até R\$1908,00)
 De 2 à 3 Salários Mínimos (R\$1908,00 até R\$ 2862,00)
 Mais de 3 Salários Mínimos (acima de R\$ 2862,00)
 Não é remunerado

58. Quantas horas você trabalhava por dia? Marcar apenas uma opção.

- Até 2 horas
 De 2 a 4 horas
 De 4 a 6 horas
 De 6 a 8 horas
 Mais de 8 horas
 Sem horário definido
 Não sei

59. Em sua(s) passagem(ns) pela(s) unidade(s), você fez algum curso profissionalizante? Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não

Caso tenha respondido “sim”. Quais cursos profissionalizantes você já fez?

60. Os cursos profissionalizantes que já fez te ajudaram a conseguir um trabalho?

Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não

61. Os cursos do(s) centro(s) estão fazendo ou já fizeram a diferença na sua vida?

Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

Descreve aqui o motivo?

--

INSTITUCIONAL E CONVIVÊNCIA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

62. Quantas passagens você tem pelo Sistema? Marcar apenas uma opção.

- 1 passagem
- 2 passagens
- 3 passagens
- De 4 a 8 passagens
- Mais de 8 passagens
- Nenhuma passagem anterior

63. Qual(ais) ato(s) infracional(ais) você cometeu para estar no Sistema nesta passagem? Marque todas que se aplicam.

- Tráfico de entorpecentes – Lei 11.343/06 – Artigos 33 a 39
- Roubo – Artigo 157
- Furto – Artigo 155
- Lei de Armas - Lei 10.826/03 – Artigos 12 a 18
- Receptação – Artigo 180
- Homicídio – Artigo 121
- Lesão Corporal – Artigo 129
- Resistência – Artigo 329
- Tentativa de Homicídio – Artigo 121 c/c art. 14
- Associação Criminosa – Artigo 288
- Ameaça – Artigo 147
- Dano – Artigo 163
- Desacato – Artigo 331
- Latrocínio – Artigo 157 § 3º
- Estupro
- Sequestro
- Nunca cometi atos infracionais
- Outro:

64. Você já cometeu algum outro ato infracional? Marque todas que se aplicam.

- Tráfico de entorpecentes – Lei 11.343/06 – Artigos 33 a 39
- Roubo – Artigo 157
- Furto – Artigo 155
- Lei de Armas - Lei 10.826/03 – Artigos 12 a 18
- Receptação – Artigo 180
- Homicídio – Artigo 121
- Lesão Corporal – Artigo 129
- Resistência – Artigo 329
- Tentativa de Homicídio – Artigo 121 c/c art. 14
- Associação Criminosa – Artigo 288
- Ameaça – Artigo 147
- Dano – Artigo 163

- Desacato – Artigo 331
- Latrocínio – Artigo 157 § 3º
- Estupro
- Sequestro
- Nunca cometi atos infracionais
- Outro:

65. Quanto tempo está nesta passagem? Marcar apenas uma opção.

- Menos de um mês
- De 1 a 6 meses
- De 6 meses a 1 anos
- De 1 a 2 anos
- Mais de dois anos

66. Quem veio/vem te visitar? Marque todas que se aplicam.

- Mãe
- Madrasta
- Pai
- Padrasto
- Avó
- Avô
- Irmãos
- Tios
- Companheira(o)
- Namorada(o)
- Ninguém
- Outro:

67. Nas passagens anteriores, onde cumpriu sua medida? Marque todas que se aplicam.

	Sim	Não
Centro Educacional Dom Bosco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro Educacional Patativa do Assaré (CEPA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro Educacional Cardeal Aloisio Lorscheider(CECAL)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro Educacional Canindezinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro Educacional Passaré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro Educacional São Miguel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro Educacional São Francisco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Semiliberdade Mártir Francisca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpri medida em outra cidade do interior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpri medida em outro estado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não tive passagem anterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

68. Você estudou em alguma escola (esteve em sala de aula) em outra unidade de internação?

- Sim
 Não

Se estudou em unidade anterior responda a próxima questão, caso não tenha estudado pule para a questão 71

69. As escolas do(s) centro(s) estão fazendo ou já fizeram a diferença na sua vida?

Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não

70. Descreva aqui o motivo?

71. Se você respondeu que não estudou em um centro socioeducativo(Unidade), o motivo foi: *Marcar apenas uma opção.*

- Falta de vagas
 Não era retirado do alojamento
 Não quis frequentar
 Outro: _____

72. Você participou de alguma atividade religiosa no(s) centro(s) socioeducativo(s)?

Marcar apenas uma opção.

- Sim
 Não

73. Qual a importância da atividade religiosa para você?

- Muito importante
 Importante
 Indiferente
 Pouco importante
 Sem importância
 Bom para o relatório

74. Quando você pensa no futuro, você se vê: *Marque todas que se aplicam.*

- Estudando
- Trabalhando
- Tendo uma família
- Tendo muitos amigos
- Continuando a cometer atos infracionais
- Não penso no futuro/não tenho planos
- Outro:

75. Descreva com suas palavras qual a importância da escola para você?

ANEXO 2

TERMO DE ANUÊNCIA

O (A) (Nome da Instituição) está de acordo com a execução do projeto “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”, coordenado pelo pesquisador (Nome do Pesquisador Responsável), do (a) (Nome da Instituição de ensino ou pesquisa), e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma. Esta instituição se compromete a assegurar a segurança e bem estar dos participantes em atendimento a Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Nome do responsável institucional ou setorial

Cargo do Responsável pelo consentimento

Carimbo com identificação ou CNPJ

ANEXO 3

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

O pesquisador do projeto de pesquisa intitulado “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais” compromete-se a preservar a privacidade dos dados, coletados nos questionários aplicados com os jovens do centro, concorda e assume a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, 10 de novembro de 2018.

Marcos Eduardo de Souza Bahia

Matrícula: 17107P6M12

ANEXO 4

TERMO DE COMPROMISSO COM A INSTITUIÇÃO

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____, vinculado (a) a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO assumo o compromisso com a instituição _____, a realizar a pesquisa sob o título de: **“Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais”**. A citação do nome da instituição está vinculada a esta autorização que poderá nela consentir ou não a menção do nome do mesmo.

O presente estudo representará uma contribuição para a produção de conhecimento.

Ressalto ainda que a pesquisa estará dentro dos preceitos do Código de Ética, sujeita à aprovação anterior do Comitê de Ética e pesquisa da Instituição de Ensino em atendimento a Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Pesquisador (a)

ANEXO 5

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA

Rio de Janeiro, 10 de outubro de 2018.

À Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo do Governo do Ceará

No sistema socioeducativo a trajetória escolar dos adolescentes e jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas, na grande maioria, é constituída por dificuldades de aprendizagem, interrupções, abandonos e evasões.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, vem sendo desenvolvida uma pesquisa coordenada pelo mestrando MARCOS EDUARDO DE SOUZA BAHIA, sobre as trajetórias e vivências escolares dos jovens em conflito com a lei em restrição e privação de liberdade, tendo como enfoque uma unidade na cidade de Fortaleza. Esse estudo tem como perspectiva, compreender os possíveis obstáculos e rupturas na escolarização desses adolescentes/jovens.

Considerando a seriedade do trabalho desenvolvido por esta Superintendência e sob a necessidade de viabilizar esse estudo. Solicitamos permissão para que o mestrando realize a pesquisa de campo no Centro Educacional Dom Bosco em Fortaleza-CE. A coleta de dados será constituída pela aplicação de questionários com adolescentes/jovens do centro, em sala de aula, atividades pedagógicas ou outros espaços de atendimento, respeitando essencialmente as suas normas institucionais. Destacamos que os questionários não terão nenhuma identificação nominal, resguardando o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa.

Ressaltamos que os dados obtidos terão seu uso estritamente no âmbito acadêmico e que a pesquisa será desenvolvida respeitando os preceitos éticos pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Em tempo após a conclusão comprometemo-nos a colocá-la à disposição da Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo do Governo do Ceará.

Atenciosamente,

Prof. Dr.ª Maria Auxiliadora Delgado Machado

SIAPE 1717667

Coordenação do PPGEdu/UNIRIO

ANEXO 6

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

O pesquisador do projeto de pesquisa intitulado “Sonhos atrás das grades: a relação entre a trajetória escolar dos jovens do Centro Socioeducativo Dom Bosco em Fortaleza-CE com a prática de atos infracionais” compromete-se a preservar a privacidade dos dados, coletados nos questionários aplicados com os jovens do centro, concorda e assume a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, 10 de novembro de 2018.

Marcos Eduardo de Souza Bahia
Matrícula: 17107P6M12