



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS

LUÊNIA ADERALDO DE LIMA

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO
DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: A EXPERIÊNCIA DA EJA NO MEIO
ABERTO/LIBERDADE ASSISTIDA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

FORTALEZA - CEARÁ

2018

LUENIA ADERALDO DE LIMA

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: A EXPERIÊNCIA DA EJA NO MEIO
ABERTO/LIBERDADE ASSISTIDA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Rejane Bezerra Andrade

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Lima, Luênia Aderaldo de .

A relevância da educação para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: a experiência da eja no meio aberto/liberdade assistida no município de fortaleza [recurso eletrônico] / Luênia Aderaldo de Lima. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 139 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas..

Orientação: Prof.^a Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade.

1. Medidas Socioeducativas. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Jovem Infrator. I. Título.

LUÊNIA ADERALDO DE LIMA

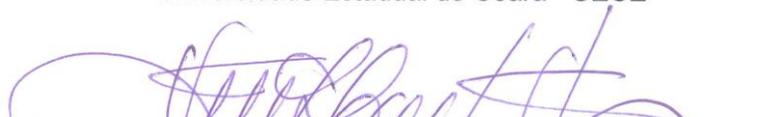
A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIEDUCATIVA: A EXPERIÊNCIA DA EJA
NO MEIO ABERTO/LIBERDADE ASSISTIDA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

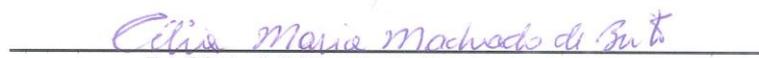
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 25/06/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Francisca Rejane Andrade Bezerra (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof.^a Dr.^a Célia Maria Machado de Brito
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À Letícia e Maria (minha mãe), aquelas que me ensinam todos os dias sobre a possibilidade de seguir a caminhada apesar dos obstáculos e traduzem, com maestria, o sentido da palavra amor em minha vida.

Ao Benjamim, com amor!

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa não teria sido possível sem a ajuda inestimável de diversas pessoas, a quem eu agradeço infinitamente! Lamento desde já os possíveis esquecimentos, mas por oportuno gostaria de agradecer especialmente:

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Francisca Rejane Bezerra Andrade, a qual me conduziu na jornada do mestrado e me orientou com esmero e paciência, a ela minha eterna gratidão.

A minha banca de qualificação e defesa, em especial a Prof.^a Dr.^a Célia Brito, por suas valiosas contribuições com seus conhecimentos em Educação de Jovens e Adultos.

A minha querida filha Letícia, sempre solícita e compreensiva.

As minhas irmãs e irmãos, em especial a minha irmã Lígia Aderaldo, que sempre me ajudou e, nesse momento, cuidou de minha filha para que eu pudesse ser tão ausente de minha maternidade enquanto estudava e pesquisava.

Ao meu cunhado Jorge Roque, sempre presente e dedicado a todos nós.

Ao meu colega Ednardo Pinho, por suas valiosas conversas e contribuições ao meu trabalho, a ele meu reconhecimento por toda a sua nobreza, inteligência e solidariedade.

Aos meus colegas de trabalho, que me agraciaram com suas valiosas contribuições ao aceitarem participar de minha pesquisa, em especial a Maria José Santil, a Sandra Régia, a Irla Regina e Terezinha Gondim, que tão generosamente cederam seus conhecimentos sobre educação de jovens e adultos e jovens infratores a minha pesquisa.

Aos meus companheiros da Célula de Formação do Distrito de Educação IV, a qual faço parte e sou imensamente feliz na companhia deles.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação, Karla Eveline Barata e George Marinho.

Aos professores e gestores das escolas pesquisadas.

“... Doze Jovens Coloridos, dois Policiais
Cumprindo o seu (maldito) duro dever e
defendendo o seu amor e nossa vida
Cumprindo o seu (maldito) duro dever e
defendendo o seu amor e nossa vida.
Mas eu não estou interessado em nenhuma
teoria, em nenhuma fantasia, nem no algo
mais, longe o profeta do terror que a laranja
mecânica anuncia. Amar e mudar as coisas me
interessa mais”.

(Belchior)

RESUMO

Esta dissertação busca analisar a relevância da educação na modalidade da EJA para os jovens em conflito com a lei, perquirindo sobre sua competência para auxiliar o jovem infrator na difícil tarefa de manter-se afastado do mundo do crime e da violência em uma sociedade permeada de conflitos dessa natureza. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quantiqualitativa em duas escolas municipais de Fortaleza, com técnicos da Secretaria Municipal de Educação e do Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional IV. A pesquisa destinava-se a alunos em cumprimento de medidas socioeducativas e matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando compreender como a educação poderia contribuir para sua reinserção social e afastá-lo do cometimento de novos atos infracionais; buscando ainda identificar os aspectos sociais, econômicos e pedagógicos que envolvem o binômio medidas socioeducativas e educação. Foram abordados os conceitos de juventude ou juventudes, de medidas socioeducativas, reincidência e ressocialização a fim de se conhecer a identidade do jovem infrator e aluno da EJA, o qual é objeto deste trabalho. A pesquisa discute, ainda, a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da doutrina da Proteção Integral para esse segmento social. Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram de revisão da bibliografia e análise documental, aplicação de questionários e sistematização de dados oficiais sobre a temática. Os pesquisados pontuam que a falta de políticas públicas voltadas para a juventude culmina com a má qualidade da oferta educacional e a ineficiência do SINASE para realizar a reinserção social dos jovens em conflito com a lei. Por outro lado, entendem que a EJA aliada a políticas estatais voltadas para esse segmento social diminui o índice de reincidência infracional da juventude. A pesquisa evidenciou que os trabalhadores em educação, participantes desse estudo, acreditam nos pilares educacionais freirianos, apostando numa educação dialógica que seja capaz de oferecer ao Jovem Infrator maior possibilidade de ressocialização e de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Medidas Socioeducativas. Educação de Jovens e Adultos. Jovem Infrator.

ABSTRACT

This dissertation intends to analyse the relevance of the EJA modality of education to the teenagers in conflict with the law, inquiring about its competence to help the young offender in the difficult task of keep himself put away of the crime and violence in a society permeated of conflicts like this. Therefore, it was done a qualitative-quantitative search in two municipal schools of Fortaleza, with technicians of the Education Municipal Secretary and the Education District of the Executive Secretary IV. The research was intended to students in compliance with socio-educational measures and enrolled in EJA, objectifying understand how the education could contribute to their social reinsertion and put them away of the commitment of new infractions; seeking out identify the social, economics and pedagogical aspects that involve the binomial socio-educational measures and education. It was approached the concept of youth, of socio-educational measure, recidivism and resocialization in order to know the identity of the young offender and EJA's student, object of this work. The research also discusses the relevance of the Child and Adolescent Statute and the doctrine of Integral Protection to this social segment. The methodological procedures used consisted of reviewing the bibliography and documentary analysis, application of questionnaires and systematization of official data on the subject. The respondents point out that the lack of public policies aimed at youth culminates with the poor quality of the educational offer and the inefficiency of SINASE to carry out the social reintegration of young people in conflict with the law. On the other hand, they understand that the EJA, coupled with state policies aimed at this social segment, reduces the rate of juvenile delinquency. The research evidenced that the education workers, participants in this study, believe in the educational pillars of Freiri, betting on a dialogical education that is capable of offering the Young Offender greater possibility of resocialization and human development.

Keywords: Socio-educational Measures. Youth and Adult Education. Young Offender.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPE	Código de Endereçamento Postal
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEF	Conselho Municipal de Educação de Fortaleza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONFITEA	Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DE	Distrito de Educação
DE IV	Distrito de Educação IV
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DMF	Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JI	Jovem Infrator

LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro pela Alfabetização
MP	Ministério Público
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto de Emenda à Constituição
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PMAJ	Programa Mundial de Ação para a Juventude
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PNJ	Programa Nacional de Juventude
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RIAD	Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEAS	Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SER	Secretaria Executiva Regional
SETRA	Secretaria Municipal do Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SPE	Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas
TDH	<i>Terre des hommes</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	JUSTIFICATIVA.....	15
1.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	16
1.2.1	Juventude/jovem infrator.....	17
1.2.2	A Educação de Jovens e Adultos – EJA.....	23
1.2.3	Medidas socioeducativas/liberdade assistida.....	26
1.2.4	Ressocialização.....	30
1.2.5	Reincidência.....	31
1.3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	32
2	EDUCAÇÃO E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA – O ESTADO DA QUESTÃO.....	38
2.1	INTRODUÇÃO.....	38
2.2	ESCOLHAS E TRAJETÓRIAS.....	39
3	O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL.....	52
3.1	INTRODUÇÃO.....	52
3.2	JUVENTUDES NO BRASIL E A APLICAÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....	57
3.2.1	Princípios norteadores das medidas socioeducativas no ECA.....	58
3.1.1.1	Princípio da excepcionalidade de aplicação de medida socioeducativa.....	59
3.1.1.2	Princípio da brevidade das medidas socioeducativas.....	60
3.1.1.3	Princípio da exata adequação inicial da medida ao jovem.....	60
3.1.1.4	Princípio da última via da privação de liberdade.....	61
3.1.1.5	Princípio da prospecção de futuro sadio.....	62
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE PÓS-ECA.....	62
4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A REALIDADE DOS JOVENS EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL.....	67
4.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS DE ADULTOS NO BRASIL: CAMINHOS TEÓRICOS E LEGAIS.....	67
4.2	O DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAÇOS DE UMA	

	POLÍTICA NEOLIBERAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990.....	72
4.2.1	A EJA na era Lula (2003 – 2011) e sua resistência contemporânea nos fóruns de EJA e na VI CONFITEA.....	76
4.3	OS JOVENS EM CONFLITOS COM A LEI E SUA PARTICIPAÇÃO NA EJA.....	83
5	O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DA EJA PARA JOVENS EM CONFLITO COM A LEI NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	90
5.1	A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA LUÍS INÁCIO.....	94
5.1.1	Com a palavra a gestão escolar.....	95
5.1.2	A experiência dos docentes.....	102
5.2	A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS BELCHIOR.....	106
5.2.1	Com a palavra a gestão escolar.....	106
5.2.2	A experiência dos docentes.....	110
5.3	A EXPERIÊNCIA DOS TÉCNICOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NO DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV.....	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICES.....	131
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO (PROFESSOR).....	132
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (GESTOR ESCOLAR).....	133
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (TÉCNICOS DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO E DA SECRETARIA).....	135
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (FAMÍLIA).....	137
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO (ALUNO).....	138

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa a investigar a relação existente entre a oferta de ensino na modalidade de Educação de Jovens Adultos (EJA) no município de Fortaleza e os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto. Pretende-se averiguar de que forma essa modalidade de ensino tem contribuído para que esses jovens não voltem a delinquir.

Foi a nossa experiência profissional de quase duas décadas ao lado desses jovens que nos despertou interesse em saber como eles encaram a escola, as medidas socioeducativas a eles aplicadas, o meio social em que vivem e suas perspectivas de vida e ainda como a escola os ajuda a manter-se distantes do cometimento de atos infracionais.

Como educadora, não é difícil ter ciência de que a educação exerce um fundamental papel no desenvolvimento de qualquer sociedade, em seus mais variados aspectos, garantindo inclusive uma forte interação sociocultural entre os indivíduos. Diante disso, a Constituição Federal consagrou a educação como direito fundamental social, em seu artigo 6º: “são direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Desta forma, convém salientar que o direito à educação não se restringe a público específico, mas deve abranger o maior número de indivíduos possível. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho ou aos bancos da academia, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nessas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. Assim, no Estado Social, a proteção do direito individual faz parte do bem comum.

Desse modo, entendendo a educação como um valor inestimável ao ser humano é que consideramos relevante investigar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando identificar a sua importância para um segmento social tão vulnerável, que é exatamente o menor em conflito com a lei. A presente pesquisa tem por intuito perquirir a relevância dessa modalidade de ensino no contexto social em que os adolescentes se encontram sob a tutela jurisdicional do Estado por haverem infringido as leis.

1.1 JUSTIFICATIVA

O desejo inicial de realizar esse estudo surgiu da observação amíúde feita durante os quase vinte anos de magistério da mestrandia durante suas atividades dentro das escolas municipais de Fortaleza, tendo atuado tanto em sala de aula, como no apoio à gestão e à secretaria escolar. Nessa trajetória, foi possível observar, com a existência do fluxo de alunos que eram constantemente transferidos para o turno da noite, por se encontrarem em faixa etária não mais permitida para continuarem durante o período diurno, que muitos desses adolescentes estavam em conflito com a lei e cumprindo alguma medida socioeducativa.

Dessa observação surgiu o interesse em conhecer mais de perto as características da modalidade de ensino conhecida como EJA, bem como sua pertinência para os jovens e adolescentes que a frequentavam. A ideia de fazer uma ligação entre aqueles que cumpriam medida socioeducativa e eram alunos dessa modalidade de ensino surgiu a partir do atendimento feito na secretaria da escola a mães de alunos que solicitavam a frequência dos mesmos para apresentar aos órgãos judiciários, bem como pela proximidade do curso de Direito, o qual recentemente concluímos, com o mundo da delinquência juvenil.

Foi interessante igualmente perceber que esses adolescentes apresentavam problemas disciplinares, comportamentais e ainda tinham baixo rendimento escolar. Dada essa situação, compreendemos que seria necessária uma análise mais detalhada envolvendo aspectos que ultrapassassem questões pedagógicas, assim como transpassassem os muros da escola. Desse modo, a gênese embrionária desta pesquisa deu-se da interseção Educação e Direito.

Ao notar que muitos desses jovens e adolescentes que abandonavam a escola voltavam no ano seguinte com exigência judicial de continuar o cumprimento da medida socioeducativa ou de cumprir uma nova, passamos a levantar alguns questionamentos sobre a relevância da escola para esses jovens. Se, ano após ano, aqueles que se evadiam da escola reincidiam na infração à Lei, o que aconteceria com aqueles que não a deixavam? A questão da reincidência muito nos chamou a atenção, uma vez que foi possível verificar um grande índice do retorno à prática de infrações penais.

É necessário mencionar o pensamento e os objetivos que permeiam o projeto de pesquisa elaborado anteriormente. Neste estudo, temos como objetivo geral responder à seguinte indagação: de que forma a Educação de Jovens e Adultos contribui para a redução da reincidência infracional entre os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto e estão matriculados nessa modalidade de ensino no município de Fortaleza?

Em seguida, foram surgindo outros questionamentos igualmente inquietantes e com potencial para transformar ou moldar o nosso olhar sobre o tema, de modo que nossos objetivos específicos são:

- Compreender como ocorre o processo de inclusão dos adolescentes na EJA sob os aspectos institucionais e pedagógicos direcionados para esse público.
- Investigar quais as características do processo de ressocialização a que eles são submetidos quando matriculados nessa modalidade de ensino.
- Verificar se o retorno à delinquência diminui quando esses adolescentes que cumprem medida em meio aberto estão matriculados na EJA.
- Avaliar se o processo de inclusão se realiza de maneira pedagogicamente adequada, de forma que os procedimentos educacionais se voltem para eles.

Essas inquietações se mostram relevantes, uma vez que nosso objeto de estudo liga-se ao binômio medida socioeducativa e educação de jovens e adultos. A questão dos índices de reincidência (ou não) relacionados à frequência do jovem infrator na EJA demonstra um dos pontos mais importantes do presente estudo. Por outro lado, o processo de inclusão e os mecanismos institucionais e pedagógicos utilizados representam elementos importantes na verificação do processo de ressocialização dos adolescentes em pauta.

Para dar resposta aos nossos objetivos geral e específicos, a presente pesquisa se torna necessária, pois pretendemos levantar dados de acordo com a realidade vivenciada no cotidiano escolar a fim de melhor conhecer o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, seus princípios e suas raízes e, principalmente, a sua importância para os jovens que a frequentam em condição peculiar de menor infrator em cumprimento de medida socioeducativa.

1.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, fez-se necessário elegermos algumas categorias e subcategorias de análise. No presente tópico faremos uma breve explicação sobre cada uma delas, pois entendemos que assim haverá maior clareza e compreensão da trajetória do presente trabalho. Escolhemos as seguintes categorias:

Juventude destacando as características do jovem infrator¹; Educação de Jovens e adultos – EJA e como subcategorias optamos pelas seguintes: medidas socioeducativas com destaque para a Liberdade Assistida (LA); Ressocialização e Reincidência. É importante ressaltar que a escolha das presentes categorias de análise objetiva responder à preocupação central de nossa pesquisa, com a perspectiva de trabalhar também os objetivos gerais e específicos já traçados.

1.2.1 Juventude/jovem infrator

Iniciaremos pela categoria de Juventude ressaltando que nossa ênfase será para a condição do Jovem Infrator (JI), ou seja focaremos para as peculiares características dos jovens nesse perfil. É válido ressaltar que, em nosso contexto, ao falarmos de jovem infrator, estaremos nos referindo ao conceito dado no Artigo 2.º do ECA, o qual estabelece que o adolescente compreende o jovem que esteja entre doze (12) e dezoito (18) anos de idade. Destacamos que não seria possível falar desse jovem ou adolescente sem compreendermos a dimensão social que ele ocupa em nosso meio. Pouco valorativo seria se nos prendêssemos a meros conceitos teóricos e dimensionais relativos somente à questão cronológica. Em nosso estudo, queremos situar o adolescente no tempo e no espaço, para que a ele se atribua a devida relevância.

Em um contexto mundial o tema da juventude aparece como uma questão em ascensão, visto que diante da nova ordem mundial passa-se a encarar o jovem como construtor de sua própria identidade. Torna-se patente a necessidade de considerá-lo sujeito de direitos promovendo, assim, ideais de paz, liberdade e solidariedade. Foi nesse contexto que a Organização das Nações Unidas (ONU), em agosto de 2010 abriu mais um Ano Internacional da Juventude (SILVA; SILVA, 2011).

Definir juventude ou juventudes não é tarefa simples, posto a própria complexidade do ser que a ela pertence. Começamos pela compreensão do termo que a nomeia. Segundo Silva e Silva(2011), ao longo da história o vocábulo juventude assume diferentes significados nos mais diversos contextos, seja social, econômico ou cultural, possuindo como sentido mais comum aquele que a define como uma fase de transição entre a adolescência e a vida adulta. Nesse sentido formam-se diversas imagens para a juventude,

¹No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2.º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade, conforme os artigos 121 e 142 (EINSENSTEIN, 2005). Para efeito deste trabalho, utilizaremos os termos “Jovem Infrator” e “adolescente em conflito com a Lei” como sinônimos.

as quais são amplamente difundidas, nas palavras de Dayrell e Gomes “uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, onde o jovem é um “vir a ser”, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL; GOMES, 2005, p.1).

Note-se que pelo próprio léxico muito podemos compreender dessa fase da vida humana singular e cheia de surpresas. Para a Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), a juventude é uma categoria sociológica, que está em preparação para lidar com a vida adulta e assumir suas respectivas responsabilidades na sociedade. Abrange a faixa etária que vai dos 15 aos 24 anos (SILVA; SILVA, 2011).

A classificação acima refere-se a categorização mundial, já no Brasil a atual Política Nacional da Juventude (PNJ), considera como jovem todo cidadão ou cidadã que estão na faixa etária entre os 15 e 29 anos. Para além dessa janela etária a PNJ realiza três classificações por idade para a juventude. A primeira compreende os jovens que estão na faixa etária que vai dos 15 aos 17 anos, os quais são denominados jovens – adolescentes; a segunda engloba jovens de 18 a 24 anos, designados de jovens-jovens e terceiro jovens que estão na faixa dos 25 a 29 anos, os quais são cognominados de jovens-adultos (CONJUVE, 2006).

Na literatura atual é comum encontrarmos o termo “juventudes”, isso se dá pela diversidade de contextos que esses jovens se encontram. Cada grupo de jovens possui suas características específicas de acordo com a conjuntura em que se encontram. Há que se levar em conta a situação socioeconômica, cultural e política de cada um. Em um país de dimensão continental como o Brasil não é possível compartimentar essa juventude com um padrão único, fazer isso seria ferir a dignidade humana de cada um em particular, pois “o plural de referência à Juventude é o reconhecimento do peso específico de jovens que se distinguem e se identificam em suas muitas dimensões, tais como de gênero, cor da pele, classe, local de moradia, cotidiano e projetos de futuro” (RIBEIRO; LÂNES; CARRANO, 2005, p.8).

Desconsiderar sua cultura, seu acesso a educação com ou sem dificuldades, a condição econômica de sua família, a sua localização se na zona rural ou urbana, seu endereço de moradia e até mesmo a cor de sua pele seria não tratar com equidade a categoria.

Ao tratar o jovem como sujeito de direitos dentro dessa nova ordem mundial é indispensável que falemos de políticas públicas. Consoante Silva e Silva (2011), no cenário internacional a importância do segmento juvenil, dentro das políticas públicas:

surge a partir dos compromissos firmados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1965, na Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os povos. Essa temática retorna e ganha

maior visibilidade, em 1985, com a instituição pela ONU do primeiro Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz. Somente dez anos depois, em 1995, foram construídas as estratégias internacionais de enfrentamento dos desafios da juventude, por meio do Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ), aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução nº 50/1981. Posteriormente, destacam-se a Declaração de Lisboa sobre a Juventude, lançada após a I Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens, em 1998, e o Plano de Ação de Braga, com origem no Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas (SILVA; SILVA, 2011, paginação irregular).

No entendimento das mesmas autoras o marco legal para o início de políticas estatais voltadas para a juventude no Brasil foi o Código de menores, de 1927, instituído pelo Decreto nº 17.943. A essa época foram criados, em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), responsável pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) (SILVA; SILVA, 2011).

Mais tarde será possível perceber que essas instituições nada mais eram do que organizações estatais que vieram servir de instrumento de controle social voltada para o “menor” pobre e vítima da própria sociedade, tinha como preocupação precípua a manutenção da ordem social. Aliás, como trataremos mais a frente veremos que o princípio que regia o referido diploma era o da situação irregular, o qual é bem diferente do princípio da proteção integral, que fundamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A compreensão da criança como sujeito de direitos é muito recente sendo bastante complexo o processo de conquista desses direitos. No âmbito internacional temos a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a qual foi revista e ampliada na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989) (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006).

No Brasil, a inquietude, seja no âmbito das organizações civis, seja por parte do Estado no que se refere a políticas públicas de cunho geracional para a juventude é relativamente novel. Vejamos:

Todos os países que assinaram a Convenção de 1989, e o Brasil foi um deles, comprometeram-se a adotar medidas para efetivar os direitos nela reconhecidos. Essas medidas são de quatro tipos: 1. Educativas (para idosos, adultos, adolescentes e crianças); 2. Sociais (mobilização de comunidades); 3. Administrativas e 4. Legais, para que famílias, comunidades e governo assegurem a efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Em 1985, aconteceu o Encontro Nacional de Grupos de Trabalhos Alternativos e a criação do Movimento Meninos e Meninas de Rua – organização popular, não governamental, autônoma, composta basicamente de voluntários, que busca, através do engajamento e da participação das próprias crianças e adolescentes, a conquista e a defesa de seus direitos de cidadania (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006, p.118).

Observe-se que datam dos anos 1990, mostrando o quão tenro e novo é o tema. Por parte do Governo Federal tal assunto toma força após a promulgação da Constituição de 1988 e isso aliado a assinatura da Convenção da ONU de 1989 sobre os Direitos as Criança, a qual citamos acima. Dessa maneira, o Brasil compromete-se a adotar medidas para efetivar os direitos exarados nessa Convenção (SILVA; SILVA, 2011).

Convém destacar que no ano seguinte a Convenção da ONU é instituído o ECA, Lei nº 8.069, lei esta que veio representar um grande avanço na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Leia-se:

Portanto, a doutrina do “menor em situação irregular” (inspiradora do Código de Menores), que traz a marca da herança cultural correcional, que só vê a criança e o adolescente pobres brasileiros em “alguma” situação de irregularidade, somente foi revista com a Constituição de 1988, com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ratificada pelo Brasil em 24.09.1990) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Introduziu-se, na cultura jurídica brasileira, um novo paradigma inspirado pela concepção da criança e do adolescente como verdadeiros sujeitos de direito, em condição peculiar de desenvolvimento (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006, p.119).

Há de se notar que os termos jovem e juventude não constam nem na Constituição Federal de 1988 e nem no ECA, o qual faz referência somente a categoria adolescentes, incluindo apenas os jovens na faixa etária dos 15 aos 18 anos. Não obstante a isso, esses diplomas legais serviram de base para a reformulação de políticas públicas voltadas para a infância e juventude e mesmo atendendo apenas uma fatia da população jovem, que seja os adolescentes, a juventude passou a ter uma maior visibilidade estatal relativo a políticas públicas (SILVA; SILVA, 2011; LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006).

Não obstante a esse relevante enfoque dado a criança e ao adolescente, parcela significativa da juventude brasileira fica a margem das políticas públicas destinadas a ela, pois o ECA contempla apenas os que ainda não completaram 18 anos, logo essa parcela que fica fora desse limite etário beneficia-se apenas das políticas voltadas para a sociedade em geral (SPÓSITO; CARRANO, 2003).

Segundo Silva e Silva (2011), apenas a partir do ano 2000 começaram a ser impulsionados os estudos sobre a juventude brasileira. Organizações no âmbito internacional como a UNESCO e UNICEF e instituições nacionais como o Instituto Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e várias instituições da sociedade civil foram relevantes em pesquisas e estudos sobre a juventude no Brasil.

Dos anos 2000 em diante grandes foram as demandas na luta para se obter uma política nacional da juventude específica. Em 2005, tem-se a criação da Secretária Nacional

da Juventude (SNJ), do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem, Lei nº 11.129). A instituição de semelhantes órgãos representou enormes avanços na implementação de políticas da juventude específicas (SPÓSITO; CARRANO, 2003).

Desse momento em diante as políticas públicas para a juventude passam a ser amplamente divulgadas e o jovem que se encontra fora do ECA passa também a ser sujeitos de direitos. É válido aqui mencionar que foi no governo Lula que se deu o maior número de programas voltados para essa categoria. Diversas foram as áreas contempladas, entre elas a educação, a profissionalização, a saúde e o envolvimento do jovem através de várias ações com o meio ambiente e a cultura (SPÓSITO; CARRANO, 2003).

Nesse contexto histórico da juventude convém, por hora, mencionar aqueles jovens que são em particular objeto desse estudo. Pretendemos mais adiante traçar algumas considerações sobre esse singular indivíduo que deu causa a reflexão aqui posta nesse trabalho. Objetivamos, no detalhamento dessa categoria, elencar características do jovem que se encontra em conflito com a lei e sua posição nessa sociedade desigual e tantas vezes desumana com uma esfera social tão vulnerável. Nesse momento visamos fazer um elo entre a categoria juventude de forma ampla e o jovem infrator ressaltando, assim, os aspectos socioeconômicos, familiares, educacionais, dentre outros que circundam a vida do Jovem Infrator.

Para Groppo (2004), não se pode delimitar essa juventude apenas pela questão cronológica, mas é preciso compreendê-la também com um sentido social e amplo:

Para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas, o essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Esta faixa etária não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres (GROPPO, 2004, p. 11).

Logo é possível concluir que esse jovem infrator possui outras características sociais que não apenas a sua idade. O modelo social em que esse adolescente vive pode determinar também suas ações. Fatores sociais, familiares, educacionais, entre outros, conferem a essa juventude características complexas que merecem ser analisadas.

A questão socioeconômica pode ser um elemento propulsor do desequilíbrio na vida desse adolescente, encaminhando-o para o conflito com as normas existentes. Segundo

Muniz (2008), a necessidade de prover seu próprio sustento, por exemplo, aliado ao desejo de consumo, pode ser um dos fatores propulsores da criminalidade:

No Brasil, onde o desemprego assola o país, sobretudo nas classes baixas em que as pessoas não possuem qualquer qualificação para o trabalho, onde um curso superior parece ser uma realidade distante, o crime se apresenta como uma forma de emprego muito atraente a estes jovens. O menor de 18 anos não poderia trabalhar pelas regras legais, seria considerado menor aprendiz com salário inferior ao salário mínimo. Para obter uma renda maior teria que procurar o mercado informal. Contudo, a saída através do crime faz com que o adolescente sintam-se economicamente independente, visto que muitos destes adolescentes infratores ganham até mais que seus pais (MUNIZ, 2008, paginação irregular).

Diante de semelhante fala podemos compreender que o mundo do crime para o adolescente se mostra, algumas vezes, como uma saída para uma vida que lhe foi subtraída desde sempre. Faltou-lhe família, escola, lazer etc. Com isso não se pretende justificar a criminalidade, mas apenas ampliar a visão para o debate de que o menor infrator não se propõe a se envolver no mundo do crime por mera distração, mas sim pelas condições sociais e econômicas que o impulsionam.

De acordo com Muniz (2008), os adolescentes infratores com armas nas mãos adquirem a falsa impressão de que conquistaram prestígio e poder e de que, agora, são alguém importante. Nas suas cabeças juvenis, acreditam ser impossível adquirirem esses bens pela via normal. Assim como qualquer outro adolescente, desejam usar o tênis da moda, a bermuda de marca, conquistar as meninas, e, pelo imediatismo inerente à adolescência, não podem esperar pela expectativa de um futuro promissor para adquirirem tais coisas.

Desse modo, fica evidente que esse adolescente é produto do meio capitalista e consumista que o cerca. Esse jovem que frequenta a escola é o mesmo que não possui condições dignas de alimentação, moradia, saúde etc. Compreendemos que certos comportamentos desviados são consequências do que não lhe foi ensinado ou transmitido materialmente.

Corrobora com a ideia de ser essa juventude uma construção complexa da sociedade o pensamento de Groppo (2004, p.11), segundo o qual “a juventude é uma realidade social, não apenas mera mistificação ideológica”. Essa fase peculiar de desenvolvimento humano não pode estar contida em meros critérios biológicos ou psicológicos, ainda de acordo com Groppo (2004, p.11), pois “a realidade da juventude não é tão somente da ordem da ‘natureza’, mas principalmente da ordem do ‘social’ e, portanto, uma criação histórica, não um invariante universal”.

Concluímos essa breve análise sobre o termo “jovem infrator” destacando que, para além do ato infracional, há o jovem que teve durante a sua vida as condições necessárias de saúde, educação, lazer e família mitigados pelo poder público e pelas próprias condições sociais e econômicas. O Estado e a sociedade falharam em seus papéis. A lei não cumpriu o que é tão belo quando exposto nas palavras “prioridade absoluta ao adolescente”.

1.2.2 A Educação de Jovens e Adultos - EJA

No empós, queremos destacar a Educação de Jovens e Adultos. A EJA é uma modalidade de ensino que visa a alcançar adolescentes, jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade cronológica adequada. A EJA está organizada da seguinte forma: 1.º segmento (1.ª a 4.ª séries ou 2.º e 5.º ano), 2.º segmento (5.ª a 8.ª série ou 6.º ao 9.º ano) e Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 estabeleceu, no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos. Diz o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Consoante Barbosa (2010), essa definição da EJA nos esclarece o potencial de educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino possui. Ao ser estabelecida na LBD, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que hoje o governo brasileiro investe nessa modalidade educacional e a incentiva como possibilidade de se elevar o índice de ensino da população, principalmente daqueles que, como já mencionado, a ela não tiveram acesso ou possibilidade de estudos.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), a EJA possui três funções, a saber: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Cabe frisar que a função reparadora da EJA significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

Ainda conforme o mesmo parecer do CNE, semelhante função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Nesse momento, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, torna-se um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

Na perspectiva dessa função reparadora, a EJA se torna um importante instrumento para o adolescente infrator que cumpre medida socioeducativa em meio aberto, visto que, por meio dela, ele possui acesso à necessária educação para realizar seus estudos, mesmo estando fora da faixa etária para o ensino regular.

A segunda função, a equalizadora, veio igualmente ao encontro da necessidade do apenado ou do adolescente infrator cumprindo medida socioeducativa, visto que surge na perspectiva de igualar as oportunidades de acesso à educação. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000).

Como terceira e última função da EJA, temos a qualificadora. Essa função é tida como permanente e possuidora da tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000).

Este sentido da EJA oferece e oportuniza ao jovem infrator uma nova perspectiva de vida, dado que irá tratar de sua própria capacidade de se profissionalizar e de atuar tanto no seu meio social, como no mercado do trabalho. Isso finda por tornar-se uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compressão, por outro lado, também tem sido gerada pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, em um tempo configurado como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas (BRASIL, 2000).

É válido destacar que, além da oferta do ensino fundamental e médio, também é possível a integração da EJA a cursos da Educação Profissional possibilitando ao aluno, além do alcance do nível de ensino desejado (fundamental ou médio), uma qualificação profissional

para atuar no mercado de trabalho. Essa modalidade, em especial, mostra-se excelente alternativa para o adolescente infrator, em vista de sua condição peculiar de um jovem em desenvolvimento e com condições sociais vulneráveis, pelo que sente necessidade de profissionalizar-se para o exercício de algum ofício.

Não poderíamos deixar de destacar que a discussão acerca das características e da função social da EJA no Brasil, alcançou papel de destaque por meio das contribuições de Paulo Freire. O autor argumentava sobre a necessidade de a educação de jovens e adultos seguir uma perspectiva transformadora, em que a ação pedagógica estivesse aliada à formação do cidadão. Sua defesa em relação a educação era a de que a mesma deveria ser entendida como uma via de conscientização para a transformação. A alfabetização de adultos deveria resultar de uma intervenção pedagógica, intencional, política e comprometida com o conhecimento prévio do educando (FREIRE, 1987; 2011).

Freire (2002), alegava que “não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 2002, p.193).

Entendemos que para o autor a educação deveria corresponder a formação integral do ser humano, conceituada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, vinculados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outra substancial questão da obra freiriana concentra-se na sua concepção de educação dialógica com os educandos a partir de seu cotidiano. O autor partia do princípio de que a educação precisa ser construída de acordo com a realidade que eles enfrentavam e partindo disso o educador deveria saber ouvir o educando em suas experiências e através delas elaborar sua prática de sala de aula, apresentando elementos materiais que dessem sentido para a vida dos alfabetizandos, proporcionando a eles uma reflexão de ser e de estar no mundo, esse modo de ensinar era nomeado por ele de círculos de cultura (FREIRE, 2011).

Na conjuntura das ideias freirianas é válido também destacar seus escritos sobre educação bancária versus educação dialógica. Dentro dessa concepção ele faz uma crítica a educação que existe no sistema capitalista e comenta:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a

prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 34).

Na concepção da educação bancária o professor seria sempre aquele que sabe, que detém o conhecimento, enquanto o aluno seria mero depositário de informações. Na proposta freiriana almeja-se desconstruir isso, partindo do diálogo. Na concepção da educação dialógica a comunicação empresta sentido a vida humana, ela é libertadora e problematizadora, enquanto a outra é dominadora. A educação dialógica utiliza o diálogo como meio de socialização de ideias capazes de gerar nos indivíduos uma mudança comportamental, ou seja, a ação. Este diálogo é uma comunicação bidirecional na qual todos os envolvidos têm direito a voz (FREIRE, 1987; 2011). No mais

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2011, p.82-83).

Para os sujeitos da EJA a ferramenta do diálogo torna-se imprescindível, por essa razão e por entender a necessidade humana de ser e estar no mundo como sujeitos capazes de exercer sua cidadania é que consideramos as ideias freirianas para a Educação de Jovens e adultos fundamentais.

1.2.3 Medidas socioeducativas/liberdade assistida

Entende-se por Medidas Socioeducativas aquelas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Vejamos:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:
 I - advertência;
 II - obrigação de reparar o dano;
 III - prestação de serviços à comunidade;
 IV - liberdade assistida;
 V - inserção em regime de semi - liberdade;
 VI - internação em estabelecimento educacional;
 VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI
 (BRASIL, 1990, p. 73).

Por conta da determinação legal, o adolescente infrator sofre medida socioeducativa e não pena, até porque ambas são distintas, sendo a primeira de cunho fundamentalmente pedagógico, porquanto a segunda de cunho predominantemente retributivo e sancionador. Isso, porém, não quer dizer que o adolescente infrator fique impune.

Consoante Lima e Minadeo (2011), o adolescente infrator recebe a sanção que condiz com sua idade e desenvolvimento psicológico, que poderá suportar sem sequelas. Entretanto, não há entendimento pacífico quanto ao caráter dessa medida. A doutrina se divide quanto ao caráter estritamente educativo ou se, igualmente, é de cunho punitivo.

De acordo com Engel (2006), parte da doutrina jurídica sustenta que as medidas socioeducativas “têm cunho unicamente educativo e ressocializador com o propósito de reabilitar o adolescente, enquanto outra corrente sustenta que muito embora visem à reeducação, guardam também caráter punitivo e retributivo”, entre elas citam as que restringem a liberdade, tal como a semiliberdade e a internação (ENGEL, 2006, p.74).

Conforme Donizeti (2003 *apud* LIMA; MINADEO, 2011, p.77), as medidas socioeducativas podem ser conceituadas como: “aquelas atividades impostas aos adolescentes quando considerados autores de ato infracional. Destinam-se à formação do tratamento tutelar empreendido, a fim de reestruturar o adolescente para atingir a normalidade da integração social”.

Entretanto, essa divergência pouco importa, uma vez que oprimordial seja a aplicação de medida socioeducativa com propósito de ressocializar e reeducar, pois, conforme já mencionado, o adolescente se encontra em desenvolvimento psicológico e mental. As medidas socioeducativas devem ser aplicadas aos adolescentes infratores pelo Juiz da Infância e da Juventude, e importa considerar “a gravidade da situação, o grau de participação e as circunstâncias em que ocorreu o ato; sua personalidade, a capacidade física e psicológica para cumprir a medida e as oportunidades de reflexão sobre seu comportamento visando mudança de atitude” (MARTINS, 2000, p. 6). Cabe ressaltar que todo o procedimento tem participação obrigatória e fiscalização do Ministério Público.

No que concerne aos fundamentos das medidas socioeducativas, Machado(2006), esclarece:

As sanções cominadas ao adolescente infrator possuem natureza jurídica diversa da penal criminal, desta forma, são aplicadas numa sistemática totalmente diversa. Não há fixação rígida de parâmetro de apenação, baseado tão-somente no arbítrio objetivo da gravidade da infração como no sistema de penas mínimas e máximas do Código Penal. Ao contrário ao julgador se confere a possibilidade de escolha de qualquer das medidas socioeducativas previstas no art. 112 da Lei Especial,

consideradas as circunstâncias objetivas e subjetivas do fato e a condição pessoal do autor, nos termos do caput e parágrafo primeiro do referido artigo. Mais do que isso, em respeito à Constituição Federal foram fixadas no art. 122 as hipóteses excepcionais de aplicação da sanção privativa de liberdade, estabelecendo-se que a internação tão-somente é possível nos casos de fato cometidos com violência ou grave ameaça a pessoa ou não reiteração ao cometimento de outras infrações penais mais graves (MACHADO, 2006, paginação irregular).

Como é possível observar, há diferenciação na aplicação da medida socioeducativa, levando-se sempre em conta as circunstâncias particulares de cada infração cometida. Quanto aos objetivos das medidas socioeducativas, a Lei N°12.594/2012, no art. 1º, § 2º, incisos I a III, apresenta os seguintes:

- a) a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- b) a integração social do adolescente e a garantia dos seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- c) a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012, p. 5).

Ante o exposto acima, não se deve perder de vista que a medida socioeducativa possui natureza diversa da pena criminal, possuindo sempre caráter pedagógico e deve ser mesmo imposta de acordo com a adequada aplicação dos objetivos, princípios e normas de regência da lei infanto-juvenil, analisadas as peculiaridades de cada situação específica.

Por oportuno iremos nos deter a categoria Liberdade assistida, destacando sempre que esse instituto possui valor imperativo na delimitação de nosso objeto de estudo. A LA é uma medida socioeducativa a ser cumprida em meio aberto, isto é, sem que o jovem tenha privação de sua liberdade, e aplicável aos adolescentes autores de atos infracionais. É medida judicialmente imposta, de cumprimento obrigatório. Sua aplicação tem lugar quando se mostrar a medida socioeducativa mais adequada ao caso concreto para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o jovem, devendo-se levar em conta a capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e gravidade da infração. Tem como objetivo não só evitar que o adolescente venha novamente a praticar ato infracional, mas, sobretudo, ajudar o jovem na construção de um projeto de vida, respeitando os limites e as regras de convivência social, buscando sempre reforçar os laços familiares e comunitários (MIRANDA, 2013).

Segundo Ortegal (2011), a LA é uma das medidas socioeducativas previstas na Lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e é destinada aos adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional. O ECA não traz uma definição precisa acerca dessa medida, de modo que já introduz o assunto abordando sua finalidade e aplicação. Nos termos

do próprio estatuto, "a liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente" (BRASIL, 1990).

Em termos históricos, a liberdade assistida tem suas origens mais remotas em dispositivos anteriores, com nomenclaturas diferentes da atual. O primeiro dispositivo jurídico em meio aberto destinado a menores (tal como eram chamados) surgiu em 1921, presente na Lei n.º4242, e era denominado "livramento condicional"². A referência ao livramento condicional nessa Lei aparece no art. 3.º, do § 33 ao § 36. Dessa lei até o surgimento do primeiro Código de Menores, em 1927, um conjunto de outras leis que também tratavam desse assunto foram promulgadas (ORTEGAL, 2011).

Para Miranda (2013), os atuais doutrinadores do ECA estão equivocados, de forma unânime, ao afirmarem que não há caráter inovador no instituo da LA, uma vez que já havia previsão de algo muito semelhante nos referidos Códigos de Menores, denominado Liberdade Viggiada.

Por sua vez, Ortegal (2011) afirma que no Código de Menores, em 1927, é apresentado um protótipo do que veio a ser a liberdade assistida. Segundo ele, trata-se da medida de liberdade viggiada. Durante os 52 anos de vigência do referido código, outras legislações também trataram da liberdade viggiada. O pesquisador, ao fazer um resgate e analisar esse histórico, aponta para a promulgação do Código de Menores de 1979, legislação na qual a expressão "liberdade assistida" figura pela primeira vez.

Segundo Ortegal (2011), apesar da mudança na nomenclatura e na infinidade de objetivos, a medida de liberdade assistida perdeu espaço e visibilidade na mudança do Código de 1927 para o Código de 1979, retrocedendo em termos de estrutura teórica e legal. Assim, o referido autor assevera que somente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente é que a liberdade assistida surge sob a denominação de medida socioeducativa.

No entendimento de Miranda (2013), em ambos os diplomas, a Liberdade Viggiada prevista nos artigos 92 a 100 do Código de Menores de 1927 e no artigo 38 do Código de Menores de 1979, em nada se assemelha ao disposto nos artigos 118 e 119 do ECA. Nos dois primeiros, percebe-se a impregnação da doutrina da situação irregular, onde o adolescente era descaradamente objeto de intervenção judicial. Vê-se com facilidade que o objetivo dessa

²Livramento condicional – conforme Mirabete (2003), o livramento condicional é a última etapa do sistema penitenciário progressivo, constitui na concessão, pelo juiz, da liberdade antecipada ao condenado, quando preenchidos os requisitos legais, ficando sujeito a determinadas exigências legais ou fixadas pelo magistrado durante o restante da pena que deveria cumprir preso (MIRABETE, 2003, p. 572). Está previsto no artigo 83 e seguintes do Código Penal Brasileiro.

“liberdade” era mais do que vigiar; era, acima de tudo, impor regras de conduta escolhidas ao livre arbítrio do julgador, que deveria agir como rígido pai.

Por outro lado, o ECA traz em seu bojo a doutrina ou princípio da proteção integral, o qual em nada se identifica com o da situação irregular tratada nos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Conforme Miranda (2013), a diferença começa entre a acepção dos termos “vigiar e assistir”:

A acepção do termo “assistir” é muito diferente do termo “vigiar”. Enquanto “vigiar” remete a ideia de inércia (observar, espreitar, estar atento), “assistir” dá ideia de movimento (acompanhar, comparecer). “Vigia-se” o que deve permanecer como está para que não altere a situação apresentada. “Assiste-se” o que precisa de proteção, de socorro, o que deve ser retirado da situação que se encontrava (MIRANDA, 2013, p. 3).

Analisando a citação acima, entendemos que a intenção do autor era deixar bem clara a distinção entre os dois vocábulos, pois de fato há uma diferença semântica abissal entre os termos vigiar e assistir. De igual modo, distanciam-se os princípios da situação irregular e o da proteção integral. Dentro dessa perspectiva, podemos compreender a LA como um instituto razoavelmente novo e que coaduna com o princípio da proteção integral que é o cerne do ECA.

1.2.4 Ressocialização

Entende-se por ressocialização, no Direito Penal, a possibilidade de colocar o apenado preso no convívio social novamente. A lei 12.594/2012, que regulamenta a execução de medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam infrações, criou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)³ e estabeleceu que jovens infratores tivessem atividades educacionais, profissionais, culturais e de lazer, como parte do processo de ressocialização.

À vista disso, podemos compreender que o adolescente infrator está amparado, por lei, no que diz respeito à função social da medida socioeducativa, que é a de colocá-lo em condições de interagir socialmente. Como nosso termo em análise é a ressocialização, e a

³SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o qual regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Foi instituído pela Lei nº 12.594 de 2012. De acordo com a referida legislação, entende-se por SINASE o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução das medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distritais e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

mesma está também associada à ideia da função social da pena, ampliaremos um pouco mais o leque teórico do significado do termo.

Sobre a função ressocializadora que a pena detém, e, diga-se de passagem, a medida socioeducativa também a possui em seu bojo, Schecaria elucidada:

A ressocialização, porém, deve ser encarada não no sentido de reeducação do condenado para que este passe a se comportar de acordo com o que a classe detentora do poder deseja, mas sim como reinserção social, isto é, torna-se também finalidade da pena a criação de mecanismos e condições ideais para que o delincente retorne ao convívio da sociedade sem traumas ou sequelas que impeçam uma vida normal. Sem tais condições, o resultado da aplicação da pena tem sido, invariavelmente, previsível, qual seja, o retorno à criminalidade (reincidência) (SCHECARIA, 2002, p.146).

Não nos referimos à ressocialização como um milagre, mas sim como um meio para que se realize a aplicabilidade do artigo 5.º da Constituição Federal, que tratada direitos e garantias fundamentais do ser humano sejam cumpridos. Isto posto, entendemos a ressocialização como um direito do infrator ser recolocado no seio da sociedade sem estigmas ou preconceitos.

1.2.5 Reincidência

Por fim, trataremos da categoria reincidência⁴. Para o direito penal, reincide quem, após o trânsito em julgado da sentença, volta a cometer novo delito. Assim sendo, o adolescente reincidente seria aquele que, após cumprimento de medida socioeducativa, volte a cometer novo ato infracional. Resta esclarecer que o conceito de reincidência para o adolescente deve ser entendido como o de reiteração do ato infracional.

Segundo Jesus (2013), “Reincidência deriva de *recidere*, que significa recair, repetir o ato. Reincidência é, em termos comuns, repetir a prática do crime”, e a reincidência pressupõe uma sentença condenatória transitada em julgado por prática de crime. Há reincidência somente quando o novo crime é cometido após a sentença condenatória de que não cabe mais recurso. Neste aspecto o adolescente não reincide no termo utilizado para o

⁴Reincidência – de acordo com Mirabete (2006), ocorre a reincidência quando o agente, após ter sido condenado definitivamente por outro crime, comete novo delito, desde que não tenha transcorrido o prazo de cinco anos entre a data do cumprimento ou extinção da pena e a prática da nova infração. É uma agravante que visa punir com mais severidade aquele que, uma vez condenado, volta a delinquir, demonstrando que a sanção aplicada não foi suficiente para intimidá-lo ou recuperá-lo. No Código Penal Brasileiro a definição de reincidência consta no artigo 63.

direito penal, mas no sentido de reiterar a prática de acordo com a etimologia da palavra acima citada.

Conforme entendimento doutrinário majoritário, há quatro tipos de reincidência. Souza (2017) cita quais sejam:

Reincidência genérica: considera a pessoa que comete mais de um ato criminal, independentemente se há ou não condenação ou mesmo autuação. Ou seja, é o caso de muitos presos provisórios, que passam pelo sistema prisional, mas no fim acabam sendo inocentados.

Reincidência legal: é o tipo de reincidência que aparece na Lei de Execução Penal (LEP), que considera a condenação judicial por um crime no período de até cinco anos após a extinção da pena anterior.

Reincidência penitenciária: ocorre quando um egresso retorna ao sistema penitenciário após uma pena ou por medida de segurança. Ou seja, é quando uma pessoa retorna ao sistema penitenciário após já ter cumprido pena em um estabelecimento penal.

Reincidência criminal: é quando uma pessoa possui mais de uma condenação, independentemente do prazo legal estabelecido pela legislação brasileira (SOUZA, 2017, paginação irregular).

Observando a classificação doutrinária para os tipos de reincidência, podemos concluir que o adolescente infrator, dadas as peculiaridades do ato infracional, no sentido de reiteração de ato infracional, enquadra-se dentro da conceituação da reincidência genérica. Convém destacar que os fatores que levam esses jovens a reincidir (reiterar) são vários, os quais vão desde a péssima estrutura familiar até as circunstâncias sociais e econômicas em que se encontra a sociedade.

Resta-nos, após a realização dessas breves análises das categorias eleitas, estabelecer no tópico seguinte o caminho metodológico seguido para a concretização desta pesquisa, dado que o caminho traçado metodologicamente é de considerável importância para o entendimento da natureza e do objetivo do nosso trabalho.

1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Faz-se mister esclarecer que, para elaborarmos a presente pesquisa e respondermos aos questionamentos suscitados com os objetivos geral e específicos, realizamos pesquisa *in loco* em duas escolas que ofertam essa modalidade de ensino (Educação de Jovens e Adultos) e estão localizadas na jurisdição do Distrito de Educação IV (DE IV), no município de Fortaleza. As escolas eleitas foram a Escola Municipal Luís Inácio e a Escola Municipal Antônio Carlos Belchior, por oportuno esclarecemos que os nomes são

fictícios a fim de preservar a identidade dos indivíduos. A escolha da primeira escola deu-se pela razão de sua localização ser um pouco mais ao centro da cidade, pois a mesma fica numa interseção entre os bairros Damas e Montese. Com essa opção pretendemos verificar se o fato dos jovens residirem nas proximidades do centro da cidade e ter acesso mais fácil às escolas os auxilia no não abandono escolar. A eleição da segunda ocorreu em virtude de encontrar-se muito próxima a diversas comunidades em situação de excessiva vulnerabilidade social, localizando-se no bairro Conjunto Prefeito José Walter, por seu turno, essa escolha foi motivada pelo desejo de identificar se a proximidade com áreas de extrema violência influencia na permanência ou não desses alunos na escola.

Para a realização de semelhante pesquisa, utilizamos questionário aplicado ao núcleo gestor das escolas, a dois professores da modalidade EJA, a dois técnicos em educação lotados no DE IV, vinculadas à Célula de Mediação, bem como a dois técnicos em educação lotados na Secretaria Municipal de Educação (SME). Recorremos, ainda, aos dados existentes nas secretarias das escolas e relatórios enviados à Secretaria Municipal de Educação sobre frequência, assiduidade e desistência. Por fim, objetivávamos realizar entrevista com os familiares e com os atores principais para o nosso estudo, ou seja, os alunos que estão cumprindo ou já cumpriram medida socioeducativa na condição de aluno da EJA. Não foi, portanto, possível, haja vista a dificuldade que tivemos de manter contato com eles em virtude de seus locais de moradia. Dos que desejávamos entrevistar, dois haviam concluído o ensino fundamental em 2017, ano em que iniciamos a pesquisa. Tentamos contato via telefone, fomos algumas vezes às escolas, tendo sido sem sucesso a procura. Para preservar a intimidade de cada aluno e de acordo com o que está posto no ECA em relação à preservação de suas identidades, tínhamos que respeitar o momento da aula.

É preciso que aqui explicitemos como se organiza o Sistema Municipal de Ensino em Fortaleza, em linhas gerais. A administração executiva, em Fortaleza, está dividida por área em 6 (seis) secretarias, chamadas de Secretarias Executivas Regionais. Para cada Secretaria Executiva Regional (SER), há uma unidade responsável pela educação de cada área, órgão este chamado de Distrito de Educação (DE). Nossa pesquisa, dessa forma, concentra-se dentro da SER IV, precisamente no DE IV. Cumpre destacar que a área de jurisdição dos Distritos de Educação, atualmente, não coincide necessariamente com a área geográfica de atuação das SERs.

Em cada Distrito de Educação há uma Célula denominada de Mediação Escolar⁵. Foi, pois, dentro da célula constante no Distrito de Educação IV que buscamos os dados iniciais de nossa pesquisa. A célula de mediação realiza atividades relativas a conflitos existentes dentro das unidades de ensino, os quais envolvem alunos, professores, gestão escolar, pais e familiares de alunos.

O objetivo dessa célula de mediação é, na verdade, trabalhar de forma a evitar que os conflitos se desenrolem de maneira inadequada, realizando atividades no campo da prevenção. Para isso, são elaborados projetos a serem desenvolvidos nas escolas através de programas de formação. Para participar desses programas são escolhidas, entre os alunos, as lideranças positivas e as lideranças negativas, no intuito de que elas influenciem os demais alunos, não contemplados pela formação. Dessa maneira, deseja-se também alcançar os alunos que cumprem medidas socioeducativas, uma vez que esses alunos, em certos momentos, apresentam um peculiar comportamento retrativo, logo o desenvolvimento dessas atividades acaba por envolvê-los e ressocializá-los dentro da escola.

Ao mesmo tempo em que a célula busca preparar os alunos para lidarem de forma mais equilibrada com os conflitos, ela também faz acompanhamento aos alunos que desejam se matricular e, por motivos diversos, não conseguem. É nesse momento que se dá o encontro com os adolescentes infratores, pois, havendo dificuldades, ou mesmo antes de se tentar ir à escola, eles são orientados a se dirigir à célula de mediação para que sejam encaminhados àquela escola que seja mais adequada para recebê-los.

Em conformidade com Gil (1999), utilizamos a pesquisa de cunho bibliográfico. Bibliográfica por ser desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica se utiliza de um conjunto de materiais escritos, mecânica ou eletronicamente, contém informações já elaboradas e publicadas por outros autores. Foram utilizados como fontes de pesquisa os livros (de leitura corrente ou de referência, tais como dicionários, enciclopédias, dentre outros.), publicações periódicas (jornais, revistas etc.), páginas de *websites* etc.

Para Tobar e Yalour (2001), esse método de pesquisa utilizado:

⁵A Mediação Escolar caracteriza-se como um conjunto de saberes, comportamentos, habilidades, técnicas (da mediação e dos processos circulares) e procedimentos que têm como objetivo a construção de uma Cultura de Paz, prevenindo a violência no contexto escolar e promovendo a resolução pacífica dos conflitos escolares, de modo a criar um ambiente pedagógico seguro, acolhedor e propício ao crescimento intelectual, humano e social de todos os atores envolvidos no processo educacional (CEARÁ, 2016).

É o estudo sistematizado desenvolvido a partir de livros, revistas, jornais, ou seja, materiais acessíveis ao público em geral. Produz instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode se esgotar por si mesma. O material publicado pode ser de fontes primárias ou secundárias, também denominadas fontes de primeira ou de segunda mãos (TOBAR;YALOUR, 2001, p. 72).

Dessa forma, a bibliografia anteriormente produzida é de grande valia para a construção da presente pesquisa, pois ela se apresenta como fonte direta de pesquisa.

De acordo com Gil (1999), é também uma pesquisa de levantamento de dados por realizar a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer e estão envolvidas com o nosso objeto de estudo. Procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. Não pretendíamos realizar, e nem teria sido possível realizar estudo com todos os componentes do universo de nossa pesquisa. A respeito disso, Gil assim nos ensina:

Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos (GIL, 1999, p. 55).

Por esta razão foram eleitas as escolas do Distrito de Educação IV, em vez de todas as escolas do município de Fortaleza.

O método de análise em uso é o indutivo. Esse método procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior a coleta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade.

Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos (GIL, 1999, p. 28-29).

A presente pesquisa é de cunho metodologicamente misto, pois associa os métodos quantitativo e qualitativo. Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as

possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Nesse caso, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (CRESWELL, 2007, p. 34-35).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é do tipo explicativa. Consoante Gil (1999), as pesquisas explicativas são aquelas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 1999, p. 28).

Em relação à aplicação dos questionários, convém salientar que eles são de máxima utilidade na parte conclusiva da pesquisa. De acordo com Gil (1999), o questionário pode ser definido como um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 1999, p. 121).

Sobre a construção e utilização de questionários Gil assim se expressa:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 1999, p. 121).

Ainda segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade.

O mesmo autor supracitado apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;

- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Diante das vantagens do questionário, acreditamos na sua utilidade e valor para a coleta de dados, visto que funcionou com uma ponte nos unindo àquelas pessoas que possuem contato direto com o público pretendido para estudo.

A apresentação desta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, considerando-se a introdução o primeiro capítulo, estruturado em três tópicos: justificativa, explicitação das categorias de análise e as escolhas metodológicas. No segundo capítulo, apresentamos o Estado da Questão, que nos direciona a conhecer o panorama da área de interesse da pesquisa e, ainda, identificar quais contribuições ela trará para a produção do conhecimento científico. No terceiro capítulo, tratamos do surgimento do ECA e sua relevância para os jovens em conflito com a lei bem como para os infantes e adolescentes de modo geral, destacaremos a sua importância para o surgimento de políticas públicas voltadas para esse segmento social, abordando sempre o princípio da proteção integral como basilar no surgimento desse novo instrumento legal. No quarto capítulo desenvolvemos um arcabouço teórico da Educação de Jovens e Adultos antes e após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, considerando seus aspectos históricos e sua colocação enquanto modalidade de ensino, realizando assim um debate crítico sobre sua importância, destacando a relevância alcançada durante os anos 2000, no governo Lula. Delineando as políticas voltadas para essa modalidade de ensino, fazendo uma análise de sua estrutura no macrossistema educacional brasileiro e projetando o debate para as características da EJA no município de Fortaleza. Destacando ainda a importância dos Fóruns de EJA e das CONFITEAS como instrumentos de resistência e luta pela continuidade e qualidade do ensino para jovens e adultos. No quinto capítulo relatamos a experiência da EJA no município de Fortaleza e a pesquisa realizada *in loco* nas escolas adstrito aos alunos, familiares, professores, gestores, bem como junto ao DE IV e a SME com os técnicos da Célula de Mediação. Nesse capítulo apresentamos dados, estatísticas e discutimos os resultados colhidos.

2 EDUCAÇÃO E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA – O ESTADO DA QUESTÃO

2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a elaboração do Estado da Questão (EQ). O EQ possibilita conhecer o panorama da área de interesse de pesquisa e, ainda, identificar que contribuições a ela trará para a produção do conhecimento científico. O levantamento de dados para a construção deste capítulo foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de março e setembro de 2017.

Iniciamos empreendendo os seguintes questionamentos: o que se entende por Estado da Questão? Para o estudante e pesquisador, o que ele representa? Na verdade, não são perguntas que exijam respostas complexas, uma vez que a própria realização do trabalho traz objetivamente essas respostas. Nóbrega-Therrien; Therrien (2010) afirmam que trabalhar o Estado da Questão:

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 36).

Sendo assim, compreendemos que o EQ seja uma trajetória inicial de pesquisa para o estudante/pesquisador, pois conduz os primeiros passos do processo de elaboração da pesquisa, oferecendo mecanismos para o entendimento de questões relacionadas ao tema escolhido. Para Nóbrega-Therrien; Therrien (2010), o EQ é uma busca seletiva e crítica da produção científica, restringindo-se aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador. O material encontrado é confrontado com a proposta de investigação a ser desenvolvida, havendo um diálogo entre o pesquisador e a produção científica encontrada, buscando-se articulações, convergências e divergências.

Veremos ainda que o EQ se propõe subsidiar o pesquisador no sentido de oferecer elementos que facilitem sua pesquisa em termos de relevância social e acadêmica. Nossa proposta, ao realizar este trabalho, focado em nosso objeto de estudo, é que ele ofereça rumos à pesquisa a partir dos resultados encontrados, definindo, conforme já dito acima, o ponto

inicial de uma trajetória. Nessa linha de pensamento, citamos mais uma vez Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), que afirmam:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p.7).

Dessa maneira, identifica-se a verdadeira finalidade de uma pesquisa sobre o EQ, qual seja, a de delimitar o objeto de estudo e dele se aproximar. Assim, é no EQ que encontramos também um grande aliado para a consolidação do trabalho científico.

Com o intuito de se fazer compreender a trajetória seguida no EQ, é preciso que esclareçamos, como já anteriormente mencionado, que na construção do projeto de pesquisa era preocupação central entender a relação existente entre Educação de Jovens e Adultos e a redução da reincidência infracional entre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e que estão matriculados nessa modalidade de ensino nas escolas do município de Fortaleza, mais precisamente na área de jurisdição do DE IV.

Ressaltamos que as seguintes indagações foram fundamentais para traçar este EQ: Os índices de reincidência diminuem quando esses adolescentes que cumprem medida em meio aberto estão matriculados na EJA? O processo de inclusão se realiza de maneira pedagogicamente adequada, de forma que os procedimentos educacionais se voltem para eles? Que características essenciais podemos destacar no processo de ressocialização? Partindo delas, realizamos a nossa busca no intuito de respondê-las, e iremos detalhá-las no curso do presente trabalho. Diante da delimitação do nosso objeto de estudo e da eleição das categorias de análise, podemos agora direcionar nosso foco para a escolha e pesquisa dos descritores que possibilitaram a eleição do estudo dessas categorias.

2.2 ESCOLHAS E TRAJETÓRIAS

No presente tópico, relataremos o percurso metodológico para as buscas do EQ, mencionando os descritores utilizados, o banco escolhido e justificando os filtros no processo de escolha.

O banco de dados definido para a presente pesquisa foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha se deu

em virtude da relevância do referido banco tanto para os estudos científicos em geral como para a instituição que oferece o curso que no momento realizamos.

A cronologia das produções pesquisadas compreende o espaço de tempo entre os anos de 2013 e 2016. Utilizamos para as buscas os seguintes descritores da tabela abaixo:

Quadro 1 – Descritores

Nº	DESCRITOR	FORMAS DE UTILIZAÇÃO	PERÍODO	IDIOMA
01	Adolescente infrator e EJA	Portal de Periódicos da CAPES	2013 e 2016	Português
02	Liberdade assistida e ressocialização	Portal de Periódicos da CAPES	2013 e 2016	Português
03	Medidas socioeducativas e reincidência	Portal de Periódicos da CAPES	2013 e 2016	Português

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A escolha dos descritores se deu pela relação existente com as perguntas que pretendemos responder e corresponde à preocupação central de nossa pesquisa. Dessa forma, os descritores foram: 01 - Adolescente infrator e EJA; 02 - Liberdade assistida e ressocialização; 03 - medidas socioeducativas e reincidência.

A escolha do descritor 01 - Adolescente infrator e EJA - deu-se pela relevância dos termos para o nosso estudo. A figura do adolescente infrator é eixo central para a existência desta pesquisa, uma vez que a partir dele começou-se a levantar uma série de questionamentos, aguçando a curiosidade e a necessidade de conhecer a realidade desses adolescentes relacionada à matrícula e à frequência nessa modalidade de ensino. Posto isso, fica evidente a necessidade de se conhecer o rol de pesquisas acadêmicas representativas na área e o entendimento científico sobre esse descritor, para que, dessa forma, possamos igualmente compreender a situação dos alunos regularmente matriculados dentro do nosso perímetro de estudo eleito.

Na sequência, a eleição do descritor 02 - Liberdade assistida e ressocialização - mostrou-se pertinente pela necessidade de averiguar qual a importância acadêmica de tais institutos associados ao adolescente infrator, visto que eles representam figuras

imprescindíveis dentro da ciência penal e possuem indispensável papel na reintegração à sociedade do adolescente em conflito com a lei.

O descritor 03 - Medidas socioeducativas e reincidência - foi definido considerando que não se pode tratar de adolescente em conflito com a lei sem analisar os aspectos das medidas socioeducativas e da reincidência, sem investigar os impactos que um instituto possui sobre o outro quando a ele se relaciona. Logo, fez-se necessário conhecer o destaque dado aos mesmos no meio acadêmico.

Ao elegermos os descritores acima podemos seguir em busca das teses e dissertações que trabalharam assuntos relacionados a eles. Utilizamos-nos dessa seleção por entender que esses descritores nos aproximariam do nosso objeto de estudo e favoreceriam a trajetória de pesquisa.

Reiteramos que o recorte temporal visava, tão somente, trazer à tona os estudos acadêmicos mais recentes. Destacamos ainda a importância de semelhante levantamento no banco de dados, já que o mesmo nos conduziu a traçar panorama básico e essencial para a continuidade da pesquisa.

Em relação ao idioma escolhido, recorreremos apenas ao português, uma vez que só nos interessam estudos realizados no Brasil, porquanto esse estudo possui direta ligação com a legislação brasileira direcionada ao adolescente.

Posto isso, insistimos no dito outrora sobre as especificidades de nossa pesquisa, uma vez que essa busca de dados da CAPES, de acordo com os descritores definidos, veio reforçar e dar maior autenticidade à proposição de nosso objeto. Os adolescentes em conflito com a lei e matriculados na EJA aqui no município de Fortaleza possuem, praticamente, as mesmas características dos relacionados no banco de dados da CAPES. Apesar da identificação de diversos objetos de pesquisa nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, que versam sobre as categorias elencadas, destacamos que a ressocialização, a reincidência e o perfil dos atos infracionais assemelham-se, e é isso que este EQ pretendeu discursar. Ressaltamos, porém, que apenas assemelham-se, ou seja, não são e nem podem ser os mesmos. Entendemos que particularizar um município e ter por amostragem um distrito de educação dará ao trabalho singularidade e tornará o objeto de estudo mais claro. Ao fim do processo de pesquisa no banco de dados da CAPES, de acordo com os filtros e a trajetória traçados para a busca, encontramos o resultado geral que será exposto neste tópico.

Em primeiro plano, contabilizamos a quantidade total de achados, após o que realizamos a leitura dos títulos e resumos, para só então fazer a seleção daqueles estudos que diretamente possuíam relação com o nosso objeto de estudo, ou seja, trabalhos que tratassem

especificamente de adolescentes em conflito com a lei e que estivessem matriculados na EJA ou no ensino regular.

Vale ressaltar que ampliamos as buscas para adolescentes que estivessem em conflito com a lei e que não fossem alunos exclusivamente da EJA, uma vez que, dentro dessa modalidade particular de ensino, há poucas pesquisas voltadas especificamente para ela. Aachamos por bem ampliar a busca para que, desse modo, contemplássemos a educação de jovens e adultos, porém analisando as circunstâncias do sistema regular, que também recebe esses adolescentes oriundos de circunstâncias adversas e em conflito com a lei. Desse modo, a experiência da EJA no município de Fortaleza com esses adolescentes irá nos apresentar uma dimensão próxima do nosso cotidiano, já que eles são atores indispensáveis para a construção do nosso objeto de pesquisa.

Ao todo, selecionamos 76 (setenta e seis) trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações no banco da CAPES e, como mencionado antes, no recorte temporal entre os anos 2013 e 2016. Desses 76 estudos, após minuciosa leitura dos títulos e resumos, selecionamos 43 que possuem direta relação com o nosso objeto de pesquisa.

A leitura minuciosa dos resumos revelou que alguns possuem relação mais próxima e outros um pouco mais distante, entretanto isso não se torna um fator desfavorável para o objetivo primeiro do nosso trabalho. A seguir, seguem os quadros dos 43 estudos eleitos, composto por 38 dissertações e 5 teses. Cada dissertação ou tese selecionada apresenta título, autor, ano de publicação e instituição de origem.

Quadro 2 – Resultados dos trabalhos eleitos por descritor- dissertações (continua)

N.º	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	Execução das medidas socioeducativas em meio aberto na comarca de Paraíba do Sul: o adolescente infrator e as medidas de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade.	RIBEIRO, Jaqueline de Oliveira Souza	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Católica de Petrópolis
2.	O imaginário dos professores acerca dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: das certezas cristalizadas às filigranas de saber.	ROCHA, Paula Melgacoda	DISSERTAÇÃO	2015	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
3.	Diálogos entre a justiça restaurativa e o direito socioeducativo brasileiro no tratamento de adolescentes em conflito com a lei.	NEVES, Natália de Souza	DISSERTAÇÃO	2014	Universidade Federal de Minas Gerais
4.	A juridicização da proteção da infância e da juventude no Brasil: uma análise da (in) eficácia da aplicação das medidas socioeducativas no Estado do Rio Grande	OCHULACKI, Roberta Brenner	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das

(continua)

	do Sul.				Missões
5.	A contribuição da Guarda Civil Metropolitana da cidade de São Paulo ao sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente.	MARTINS, Alexandre Tobias	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Anhanguera de São Paulo
6.	A aplicação das medidas cautelares diversas da prisão na apuração de ato infracional.	LUIZ, Ernani Assagra Marques	DISSERTAÇÃO	2014	Universidade Anhanguera de São Paulo
7.	“Somos tão jovens”: estudo geracional sobre juventude na EJA no município de Mesquita.	PRATA, Juliana de Moraes	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
8.	Cultura Jurídica Y Tratamento Institucional Al Menor Infrator: Criaad (Brasil) E Iprime (República Dominicana).	ARIAS, Karina Taveras	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
9.	Adolescentes em conflito com a lei: uma abordagem sobre as causas do cometimento do ato infracional e as perspectivas nas instituições socioeducativas.	VIEIRA, Natalia de Oliveira	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Vila Velha
10.	Por trás do adolescente infrator: desconstruindo verdades acerca da reincidência.	MACEDO, Marcos	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Federal Fluminense
11.	“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013).	CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da	DISSERTAÇÃO	2014	Universidade Federal do Pará
12.	Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e perspectivas.	ABDALLA, Janaina De Fatima Silva	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Federal Fluminense
13.	Da emergência ao presente da liberdade assistida: uma análise da governamentalidade de jovens infratores.	RODRIGUES, Ariane Wollenhopt da Luz	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Federal De Santa Maria
14.	Jovens em cumprimento de medida socioeducativa: o olhar das produções acadêmicas.	SILVA, André Amâncio da	DISSERTAÇÃO	2014	Universidade Federal de São Paulo
15.	Jovens egressos do Sistema Socioeducativo: desafios à ressocialização.	MARINHO, Fernanda Campos	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade de Brasília
16.	Silêncios em liberdade assistida: entre governamentalidades e estratégias de vida.	CASER, Livia Pignaton	DISSERTAÇÃO	2014	Universidade Federal Do Espírito Santo
17.	Educação, escola e prisão: o “espaço de voz” de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP.	CAMPOS, Aline	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Federal de São Carlos
18.	Contribuições à Educação de Jovens e Adultos na área prisional através do lócus ambiental: curso de agentes de reflorestamento.	PARAJARA, Tarci Gomes	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
19.	O processo de municipalização das	MAIA, Maria	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade

(continua)

	medidas socioeducativas em meio aberto na garantia dos direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei: o caso de Pouso Alegre.	do Socorro			Anhanguera de São Paulo
20.	Práticas de educação interdisciplinar em arteterapia e inclusão social com adolescente em liberdade assistida.	SANTOS, Sebastiao Jacinto dos	DISSERTAÇÃO	2016	Universidade de Santo Amaro
21.	Fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes cumprindo liberdade assistida: permanência e evasão escolar.	GOES, Dominique Costa	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Federal do Espírito Santo
22.	Capacitação profissional em turismo para eventos esportivos: uma proposta para adolescentes em liberdade assistida.	COSTA, Ana Carolina Ekizian	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Anhanguera de São Paulo
23.	Os sentidos atribuídos à juventude, à violência e à justiça por jovens em liberdade assistida em São Paulo/SP.	DELGADO, Larissa Nobrega	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade de São Paulo
24.	Adolescência e medida socioeducativa de liberdade assistida: uma perspectiva psicanalítica.	MIRANDA, Tiago Alves	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade de Brasília
25.	A juventude fora da casa: os jovens egressos do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA.	GONÇALVES, Rosangela Teixeira	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília
26.	Produção acadêmica sobre a Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade: o adolescente e a escola.	ROCHA, Renato Ferreira da	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Anhanguera de São Paulo
27.	Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Creas II De Cascavel – PR: um estudo da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (2001-2011).	SILVA, Allyne Thais da	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
28.	O que pensam educadores escolares a respeito de alunos oriundos da Fundação Casa.	MAGALHÃE S, Lilian Soares	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Nove de Julho
29.	Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei: como as educadoras significam os processos educativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto.	CAPARROS, Rubia Fernanda Quinelatto	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Federal de São Carlos
30.	Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade.	SOARES, Carla Poennia Gadelha	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Federal do Ceará
31.	O discurso sobre o ato infracional materializado no Estatuto da Criança e do Adolescente.	BARTIJOTTO, Juliana	DISSERTAÇÃO	2014	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto
32.	O jovem egresso do sistema socioeducativo e seu acesso a políticas sociais: como prossegue a história?	SALATINE, Anihelen Cristine Goncalves Cordeiro Prado	DISSERTAÇÃO	2014	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca
33.	Potencialidades e desafios da socioeducação em um Programa de	GELLI, Sue Ellen dos	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Anhanguera de

(conclusão)

	Execução de Medidas Socioeducativas Em Meio Aberto: um estudo qualitativo.	Santos			São Paulo
34.	O papel das organizações conveniadas no controle social sobre a política socioeducativa em meio aberto em São Paulo.	OLIVEIRA, Adriano Pereira Basilode	DISSERTAÇÃO	2013	Universidade Anhanguera de São Paulo
35.	ADOLESCÊNCIA E ATO INFRAACIONAL: Reflexões interdisciplinares à luz do paradigma da proteção integral.	DOMINGO, Cintia Oliveira	DISSERTAÇÃO	2015	Centro Universitário de Maringá
36.	Processos de escolarização de adolescentes autores de ato infracional no município de Presidente Prudente.	PINHEIRO, Elizabeth Soares	DISSERTAÇÃO	2015	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Presidente Prudente
37.	Para além de vigiar e punir: (re)socializar. Uma análise sobre a influência que exerce a percepção do implementador sobre a execução da medida de privação de liberdade.	MARQUES, Sefora	DISSERTAÇÃO	2013	Fundação João Pinheiro (Escola de Governo)
38.	As implicações socioeconômicas, históricas e jurídicas na vulnerabilização das famílias dos adolescentes autores de ato infracional - Goiânia - 2009 e 2010.	NASCIMENT O, Maria Aparecida de Brito	DISSERTAÇÃO	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quadro 3 – Resultados dos trabalhos eleitos por descritor- teses

N.º	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	O adolescente infrator e os desafios da política de atendimento à infância e a adolescência institucionalizada.	GANDINI, Antônio Júnior	TESE	2015	Universidade Metodista de Piracicaba
2.	Caleidoscópio: desvelando o adolescente em conflito com a lei.	TRESOLDI, Mara Eloisa	TESE	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3.	Castigo e crime: adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o Sistema de Justiça.	ROCHA, Julia Siqueira da	TESE	2016	Universidade Federal de Santa Catarina
4.	Mídias e discursos do poder: a legitimação discursiva do processo de encarceramento da juventude pobre no Brasil.	BUDO, Marília de Nardin	TESE	2014	Universidade Federal do Paraná
5.	O elaborar da vergonha e da raiva: desatando nós para o trabalho socioeducativo.	ALMEIDA, Rose Meire Mendes de	TESE	2014	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Como se pode observar nos quadros 2 e 3, os 43 trabalhos selecionados, de acordo com o título e com a leitura feita dos resumos, tratam de questões relativas ao adolescente em conflito com lei, de sua permanência na escola, seja no ensino regular ou na EJA. Verifica-se

também a questão da ressocialização desse adolescente e sua possibilidade de reincidir nas mesmas ou outras infrações penais.

Assim sendo, esses estudos nos possibilitaram uma visão panorâmica do que vem sendo tratado no meio acadêmico, dando-nos direcionamento para esta pesquisa com a compreensão da necessidade de concentrar *in loco* nossos esforços com a finalidade de melhor responder os objetivos propostos.

Podemos perceber, após esta tarefa de coleta e leitura no banco de dados da CAPES, que os trabalhos selecionados revelaram, de certo modo, que o tema “adolescente infrator e educação” ocupa lugar de destaque no cenário acadêmico do Direito, das Ciências Sociais, da Educação, da Psicologia, das Políticas Públicas e áreas afins. Delgado (2015), Goes (2015) e outros pesquisadores, constantes do quadro 02, apontam diversos fatores para a questão do envolvimento do adolescente com condutas penais tidas como crime, e entre os fatores mais citados está a desigualdade social.

Todavia, a desigualdade social não é a única persistente em nossa sociedade, visto que ela leva a tantas outras desigualdades, as quais vão desde a desigualdade na mesa do café da manhã ao aparelho celular que se usa, perpassando pela assistência médica, judiciária, educacional etc. Estamos, de fato, em uma verdadeira luta de classes⁶, como bem definiu Marx e Engels ainda em 1848 no *Manifesto Comunista*.

Para entender a dinâmica atribuída pelos pesquisadores do quadro 02, ao envolvimento dos adolescentes com as infrações penais, é preciso entender igualmente o processo social em que nos encontramos. Segundo Bottomore (2001), o panfleto escrito por Marx e Engels e publicado em 1848 declara que a história de todas as sociedades é a história da luta de classes. Os conflitos de classes antagônicas, entre os que detêm o poder e os subordinados, opressores e oprimidos, são o grande motor que move a história. Devido ao

⁶Luta de classes refere-se a um fenômeno social de tensão ou antagonismo que existe entre pessoas de diferentes classes sociais devido aos competitivos interesses socioeconômicos e desejos dessas pessoas diante da lógica do modo de produção capitalista, dando forma a um conflito que se expressa nos campos econômico, ideológico e político. A visão de que a luta de classes fornece a alavanca para mudanças sociais radicais para a maioria, é fundamental nos trabalhos de Karl Marx e do anarquista Mikhail Bakunin. O conflito de classes pode assumir muitas formas diferentes: violência direta, como guerras travadas por recursos e mão de obra barata; violência indireta, como mortes por pobreza, fome, doença ou condições de trabalho inseguras; coerção, como a ameaça de perda de empregos ou suspensão de investimentos importantes; ou ideologicamente, como livros e artigos. Além disso, existem formas políticas de conflito de classe; legalmente ou ilegalmente pressionando ou subornando líderes governamentais para a aprovação de legislação partidária desejável, incluindo leis trabalhistas, códigos fiscais, leis do consumidor, atos de congressos ou outras sanções, injunções ou tarifas. O conflito pode ser direto, como com um locaute destinado a destruir um sindicato, ou indireto, como com uma desaceleração informal na produção como forma de protesto contra os baixos salários dos trabalhadores ou uso práticas trabalhistas injustas pelo capital (LUTA, 2018).

modo como a riqueza é produzida e distribuída, uma classe se levanta contra a outra, o que eventualmente pode derrubar a classe dominante e levar um novo grupo a ocupar esse posto.

Dessa maneira, a escalada pela sobrevivência leva a sociedade a um descompasso tal que se lança mão de qualquer artifício para continuar nessa existência. Os adolescentes infratores findam por se tornar vítimas de um sistema neoliberal burguês que os coloca à margem da sociedade e os priva de condições dignas e humanas para viverem.

Foi possível, durante a coleta, perceber que outra preocupação dos pesquisadores reside na legislação pátria pertinente ao adolescente e ao jovem, bem como com os tratados internacionais de proteção à criança, ao adolescente e ao jovem em que o Brasil é signatário. A evolução da legislação que vai desde o Código de Menores (1979) até ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é outro tema recorrente nas pesquisas. O retrato da adolescência brasileira é feito de forma multicolorida e triste ao mesmo tempo. A grande maioria dos jovens que cometem ato infracional provém de lares marcados pela violência, pela fome e pela miséria. Esses lares representam o arcabouço de uma sociedade corrompida pelos princípios do capitalismo e do liberalismo, onde o mercado é máximo e o Estado mínimo. Quando se tem semelhante quadro, a luta para que a educação seja dada no lar e na escola, como tantas leis determinam, torna-se gigantesca e, muitas vezes, inviável.

É válido ressaltar que o crime apresenta uma cadeia e uma sequência. Estes adolescentes podem ser aqueles que futuramente irão ocupar as celas de segurança máxima que o Estado insiste em colocar como saída para conter a violência, o crime e a insegurança social. O que esperar de uma sociedade que constrói prisões de segurança máxima e escolas de qualidade mínima? Curioso observar que a “segurança máxima” dos presídios não funciona. Como exemplo disso, citamos a atual crise do sistema prisional brasileiro, o qual está repleto de rebeliões ocorrendo nos diversos estados da federação e fazendo dezenas de vítimas. Por outro lado, há efetivamente a má qualidade educacional no sistema público de ensino.

Neste momento, queremos pontuar as medidas socioeducativas em meio aberto, a conhecida Liberdade Assistida – LA. Autores como Goes (2015), Costa (2013), Delgado (2015) e Marques (2013) demonstram grande preocupação para com a eficácia da medida aliada à educação. Outra questão de que tratam as pesquisadoras citadas e outros é a especial condição do adolescente, por tratar-se de um ser ainda em desenvolvimento. Percebe-se, na leitura das obras das referidas autoras, uma constante preocupação com a eficácia dessas medidas, para que elas atendam à função ressocializadora, a qual é essencial para o adolescente que ainda possui uma vida inteira adiante.

Na fase de análise e leitura da coleta, verificou-se outra importante questão, a qual diz respeito ao que os próprios educadores e a sociedade pensam sobre o menor infrator estudante. Para Domingo (2015), as instituições existentes na sociedade estigmatizam o adolescente em conflito com a lei, como se pode constatar nas palavras do autor:

Situações como invisibilidade, indiferença, preconceito, estigma, exclusão, falta de reconhecimento e de pertencimento sociais, ausência de vínculos afetivos significativos, desesperança em relação ao futuro, conflitos derivados do processo de construção da identidade e da necessidade de autoafirmação, questões afetas à autoestima, à falta do amor e governo maternal e paternal, danos oriundos da impossibilidade de acesso aos bens da vida essenciais para se viver dignamente, entre outras, fazem parte das vivências destes adolescentes, que merecem, não a redução da maioridade penal ou o aumento do período de internação, mas o cumprimento daquilo que leis internacionais e nacionais estabelecem há mais de trinta anos, porém até o presente momento não foi concretizado: a Proteção Integral às adolescências (e não apenas àquela que possui família, frequenta a escola, e não precisa da assistência do Estado) (DOMINGO, 2015, paginação irregular).

Nesse contexto, cabe refletir a escola como instituição a serviço do adolescente e, dentro dessa escola, a figura do professor, o qual por muitas vezes usará desse mesmo estigma que a sociedade em geral usa para qualificar seu aluno que cumpre medida socioeducativa. E não se pode culpabilizá-lo, pois a dura realidade das escolas, a precariedade das condições físicas e materiais e muitas vezes a má formação do profissional da educação o colocam em uma condição de extrema delicadeza, desesperançosa ou desacreditada no mundo que o cerca e, conseqüentemente, desacreditado em seu público juvenil. O professor, não raro, cristaliza certezas e opiniões, enrijece suas próprias emoções e cai na armadilha de posicionar o adolescente infrator como um “marginal”, “incapaz”, “perigoso” e tantos outros adjetivos que influenciam na mágica arte que há entre o aprender e o ensinar, impossibilitando, dificultando ou retardando dessa forma o aprendizado e a reintegração do adolescente.

Questionamento recorrente se dá também quanto à “poesia” e “beleza” contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ochulacki (2013) e Costa (2013) asseveram que não há efetivo cumprimento do que está posto no diploma legal. E, sem dúvidas, não há. Estendemos a reflexão para os demais diplomas legais, visto que não se cumpre a Constituição Federal, a LDB, os Tratados Internacionais, entre outros. O não cumprimento, a falta de zelo para com a legislação posta leva a juventude aos alarmantes índices de criminalidade que vemos atualmente.

De igual modo, com a leitura dos resumos das dissertações e teses, evidenciou-se uma preocupação recorrente com as políticas públicas estatais voltadas para o adolescente infrator. O SINASE é citado diversas vezes por alguns pesquisadores, entre eles Salatine

(2014), Oliveira (2013) e Marques (2013). Os pesquisadores acima arrolados destacam que o sistema não cumpre com a sua finalidade de forma efetiva, mas, por outro lado, ainda consideram que ele seja forte aliado no auxílio a esses jovens em conflito com a lei.

Segundo Schmidt (2007 *apud* LIMA; MINADEO, 2011), a implantação do SINASE busca romper com a lógica punitiva que insiste em estabelecer-se na efetivação das medidas socioeducativas, com uma proposta que parte da realidade atual, em que é analisada a situação atual dos jovens autores de atos infracionais.

Conforme destaca Abdalla (2013), a incompletude institucional e profissional no fortalecimento da interseção entre educação, saúde, justiça e segurança pública, assim como a falta de abordagem da educação em direitos humanos como eixo norteador das políticas para a ressocialização do adolescente infrator são relevantes fatores que impedem a inserção do jovem na sociedade. Convém reforçar que a educação em direitos humanos é de suma importância para a garantia dos direitos fundamentais do adolescente em conflito com a lei. Sem a devida relevância dada ao tema, corre-se o risco de termos uma concretude educacional do adolescente infrator inalcançável.

Entendendo que a Liberdade Assistida é uma medida que se dá em meio aberto e que tem como objetivo acompanhar, auxiliar e orientar o jovem em conflito com a lei, pesquisadores como Santos (2016) e Caser (2014) analisaram como se dá essa medida socioeducativa dentro da governamentalidade de ações que visem a produzir comportamentos aceitáveis nos jovens de acordo com os objetivos da LA. Cabe destacar que a LA pressupõe, para sua execução, uma estreita articulação e integração com os órgãos, entidades e instituições governamentais e não governamentais que desenvolvam ações na área da infância e juventude. Esse atendimento em meio aberto levará o adolescente a compreender os limites de sua liberdade em direção à conquista da sua cidadania.

Silva (2013), destaca que, dentre as medidas socioeducativas, a LA tem se revelado a mais efetiva quando possui a educação aliada a ela. Já Rodrigues (2013), amparada nas ideias de Foucault, considera que a medida de LA, a qual poderia e deveria vir a possibilitar a vivência de outras trajetórias para os jovens inseridos nas medidas socioeducativas, vem se constituindo, em alguns casos, como uma ampliação da pena, que aumenta a possibilidade de reincidência e de institucionalização. Quando ocorre a segunda opção, fica clara a existência de barreiras que a instituição escolar não conseguiu vencer, revelando a fragilidade do sistema educacional brasileiro na execução de sua política. Nas palavras do autor:

Neste sentido, acreditava-se na hipótese da existência de pelo menos quatro lógicas sobre as medidas: o punitivista, o educativo/ressocializador, o dos direitos humanos e o atuarial, os quais têm tido momentos de ênfase e desgaste. Os resultados apontaram, durante a maior parte do século XX, a predominância de uma lógica punitivista amparada por um discurso ressocializador, que visava a segregação indefinida do jovem. Concluiu-se que, na Liberdade Assistida, a lógica previdenciária/garantista se afirma, sendo aplicada de modo gerencial e punitivista, já que seleciona infratores que oferecem risco médio a população, por meio de uma medida considerada menos coercitiva, mas com caráter punitivo (RODRIGUES, 2013, paginação irregular).

Como se pode notar, ficou clara a explicação dada pelo autor sobre a lógica punitiva que a LA pode assumir, caso fuja do seu propósito. Assim sendo, resta-nos refletir sobre a questão da ressocialização do adolescente em conflito com a lei, a fim de que as medidas socioeducativas não se tornem apenas um instrumento que seja justiceiro e não justo, como de fato deve ser. Nossa luta é pela implantação da justiça e não da vingança punitiva, pois assim estaríamos aplicando a ética da vingança. Ora, se as medidas socioeducativas têm o condão de punir e educar ao mesmo tempo, elas também terão a função de ressocializar esse adolescente. O Estado deve ser capaz de cultivar os valores humanos, o respeito e as práticas de ressocialização, com a inserção gradativa desses adolescentes na sociedade.

Segundo Martins (2000), não se pode perder de vista que os programas de LA devem ser, conforme o ECA, estruturados através de parceria com o Judiciário e o Órgão Executor da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente no município. Compete ao Judiciário a aplicação da medida e a supervisão e ao Órgão Executor Municipal o gerenciamento e o desenvolvimento das ações, tendo o Ministério Público como fiscalizador.

As condições sociais de vulnerabilidade dos adolescentes e de suas famílias foi outra questão tratada pelos pesquisadores selecionados nesse EQ, conforme observamos na fala de Nascimento (2014):

[...] as famílias de adolescentes autores de ato infracional, de um lado, contam com um Sistema de Garantia de Direitos, amparado na Constituição Federal/1988 e no ECA/1990, que coloca o adolescente como sujeito de direito e destinatário da doutrina de proteção integral e “prioridade absoluta” nas ações estatais, de outro, vê-se que as implicações socioeconômicas, históricas e jurídicas, alicerçadas na estrutura capitalista, o que implica na não efetivação de política pública para esse segmento e operam como fatores de vulnerabilização dessas famílias de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Internação (NASCIMENTO, 2014, paginação irregular).

Desse modo, verificamos que a questão social influencia diretamente na recuperação do adolescente infrator. Como mencionado anteriormente, as desigualdades sociais oriundas da luta de classes se revelam como empecilho ao desenvolvimento saudável

dos jovens na sociedade. As implicações socioeconômicas não podem ser esquecidas no contexto da eficácia das medidas socioeducativas. As políticas de proteção social às famílias dos adolescentes em cumprimento dessas medidas precisam ser revistas, analisadas e trabalhadas de modo a se tornarem eficazes.

Diante do que foi exposto, constatamos que os diversos trabalhos pesquisados no banco de dados da CAPES fazem referência ao adolescente infrator, à liberdade assistida, à ressocialização e às medidas socioeducativas em geral, porém nenhum deles faz relação direta entre a Educação de Jovens e Adultos e a Liberdade assistida. Consideramos a partir da pesquisa realizada que os trabalhos pesquisados prestam significativa contribuição para o campo das políticas públicas voltadas para o adolescente infrator. Esses estudos tornaram-se relevantes para a nossa pesquisa na medida em que trouxeram um panorama do tratamento dado aos adolescentes em conflito com a lei, bem como nos apresentaram diversos programas públicos voltados para esse grupo. Outra importante contribuição refere-se à questão do tratamento dado à política de ressocialização do menor infrator, o que ampliou nosso olhar para a necessidade de mais políticas públicas voltadas para essa questão.

Finalizamos esse capítulo reiterando que a ideia de realizar semelhante pesquisa surgiu do nosso olhar pedagógico e social dado a esses adolescentes tão massacrados com a política excludente que há em nossa sociedade. Acreditamos que a ciência, a pesquisa, a leitura, a educação, enfim, sejam o meio de minimizar as distâncias segregadoras entre um ser humano e outro.

No próximo capítulo nós trazemos um histórico do surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 1990, destacando seu princípio norteador, qual seja o princípio da proteção integral, enfatizando as políticas públicas para a juventude pós ECA.

3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

3.1 INTRODUÇÃO

Os direitos da criança e do adolescente vêm ao longo dos tempos alcançando maior visibilidade nas sociedades contemporâneas. A inserção da criança, do adolescente e do jovem como sujeitos de direito no cenário jurídico mundial e nacional representa uma conquista travada ao longo de anos por instituições diversas da sociedade civil.

Para além do contexto e pressão internacionais, o Brasil experimentava internamente uma nova estrutura em seu ordenamento jurídico, visto que em outubro de 1988 fora promulgada uma nova Constituição. A citada Carta Magna ostenta em seu cerne a garantia de direitos fundamentais e individuais, diante disso, diversos diplomas precisavam se adequar a essa nova ordem constitucional, então nesse contexto veio a Lei nº 8.069/1990.

Pertinente se faz traçar breve trajetória histórica da mencionada lei, trazendo à baila leis que a antecederam e serviram de ponto de partida para o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direito. Estudantes, pesquisadores e operadores do direito são uníssonos quando se referem ao ECA ao dizer que o mesmo veio superar a doutrina da situação irregular e colocar as crianças e os adolescentes em posição de destaque social e torná-los beneficiários de direitos próprios e necessários a sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento.

Diante disso, entendemos que essa mudança de paradigmas foi essencial para o surgimento, desenvolvimento e aplicação de políticas públicas voltadas para esse público específico. Para fazermos um resgate histórico do ECA e relacioná-lo com nosso objeto de estudo iremos iniciar tratando como se dava as leis voltadas para as crianças e adolescentes ainda no Brasil colônia.

Não há como negar que a questão da delinquência infanto-juvenil no Brasil data ainda do Brasil colônia, haja vista que nesse período foi criado a Roda dos Expostos⁷ como

⁷De origem europeia, este dispositivo engenhoso era composto por um cilindro, fechado por um dos lados, que girava em torno de um eixo e ficava incrustado nos muros dos conventos, com uma campainha a ser acionada quando uma criança era colocada na roda e esta era girada, de modo que o “doador” do recém-nascido não fosse visto. No Brasil, a primeira Roda foi instalada em Salvador, antes do ano de 1700, sendo que o Império Português regulamentou tal prática em 1806, atribuindo às casas de misericórdia a função assistencial aos órfãos e abandonados. Todavia, as Casas dos Expostos, embora fundada com o intuito de proteger a honra da família e a vida da infância, terminou por produzir efeito oposto ao inicialmente previsto, uma vez que, passou a ser um apoio seguro às transgressões sexuais de homens e mulheres, pois estes destinavam seus filhos ilegítimos às casas de misericórdia (LIMA; MINADEO, 2012, p. 61).

uma prática institucionalizada de abandonar e desassistir a infância da época e gerando, posteriormente, o aumento de atos infracionais como consequência do abandono anterior. Consoante Lima e Minadeo (2012), a Roda dos Expostos veio ao encontro dos novos anseios da família da época. Nas palavras dos autores:

Dessa forma, cria-se nas famílias o sentimento de respeito à vida e à honra familiar, e o dispositivo da Roda veio ao encontro dos anseios da época: rompia, sem escândalos, o vínculo de origem de “produtos” de alianças indesejáveis, depurando as relações sociais das mulheres que transgrediam as leis familiares (LIMA; MINADEO, 2012, p. 61).

Desse modo, estava dada a largada institucionalizada do abandono à infância. No Brasil, a primeira Roda foi instalada em Salvador, antes do ano de 1700, sendo que o Império Português regulamentou tal prática em 1806, atribuindo às casas de misericórdia a função assistencial aos órfãos e abandonados. Segundo Lima e Minadeo (2012), entretanto, as Casas dos Expostos, embora instituídas com o intuito de proteger a honra da família e a vida da infância, terminou por gerar efeito contrário ao desejado, uma vez que passou a ser um apoio seguro às transgressões sexuais de homens e mulheres, pois estes passaram a direcionar seus filhos ilegítimos às casas de misericórdia.

De acordo com Costa (1998), esta Roda dos Expostos pode ser entendida como uma política governamental para a higienização da urbe e com o intuito de disciplinar a vida privada das famílias pobres. Completa o autor que esse mecanismo acabou por ser um incentivo à libertinagem, tornando-se algo bem diferente do pretendido inicialmente. Diante do que acabamos de expor podemos concluir que a gênese do problema do menor infrator encontra-se desde sempre em sua origem social e com a desassistência estatal. O jovem infrator de hoje nada mais é do que a criança anteriormente abandonada.

Ante as proporções em que avançavam os problemas com a infância, surgia a necessidade de elaboração de leis que estabelecessem regras para a mesma. Surgem, então, os Códigos de Menores em 1927 e 1979 os quais “adotaram, progressivamente, políticas eminentemente estatais para o atendimento à criança e ao adolescente, concretizando-se um processo de institucionalização responsável por uma trajetória jurídica que quase sempre levava o “menor” à condição de presidiário” (MARTINS, 2004, p. 65 grifos do autor). Com isso, é possível refletir que esses códigos vieram de encontro a uma necessidade social de pobreza e abandono sistêmicos, pois os mesmos não protegiam os menores, mas os lançavam numa ala de culpados.

Não se discute que havia uma pungente necessidade de regulamentação para a proteção de nossa infância, entretanto o meio encontrado desembocou na criação de um abismo social acompanhado de um estigma para a juventude até os dias atuais. Sobre o Código de Menores de 1927 assim aduzem Lima e Minadeo:

O Código de Menores promulgado em 1927 desenhou uma política assistencialista de responsabilidade do Estado, em que o Poder Judiciário tornou-se ente hegemônico no trato das questões sociais referentes à criança e ao adolescente, de modo a garantir o controle social ao Estado. Para sua época, o Código de Menores de 1927 representou um avanço expressivo no tratamento da criança e do adolescente (LIMA; MINADEO, 2012, p.63).

Ao refletir sobre a citação acima, certo desconforto vem à tona, primeiro pelo termo “controle social” e segundo pelo fato de termos conhecimento de que o avanço foi mínimo na prática. Embora se possa dizer, em tese, que houve avanço, a história mostra o contrário. O imbróglio desse código começa com o princípio eleito para ele, qual seja, o da situação irregular. De acordo com o que pontuamos alhures, esse princípio norteador do diploma elaborado especificamente para a categoria, antes do estabelecimento do atual Estatuto da Criança e do Adolescente, admitia situações absurdas de desamparo à criança e ao adolescente. À época de sua vigência, os menores infratores eram afastados da sociedade e de sua família, sendo segregados, de forma generalizada, em estabelecimentos como a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM, tendo desrespeitada a dignidade da pessoa humana e o termo “menor”, inclusive, sendo usado pejorativamente.

Vale dizer, consoante preceitua Holanda (2012), que, à época do Código de 1927, havia uma grande quantidade de menores infratores, os quais, diante do grande problema da desigualdade social do início do século XX, utilizavam-se de delitos de rua para prover o seu sustento próprio e de sua família. Segundo a autora

A legislação não houvera sido criada para proteger os menores, mas para garantir a intervenção jurídica sempre que houvesse qualquer risco material ou moral. A lei de menores preocupava-se apenas com o conflito instalado e não com a prevenção. Os jovens não eram tratados como sujeitos de direitos, mas sim objeto de medidas judiciais (HOLANDA, 2012, paginação irregular).

Ao considerar o pensamento da autora depreendemos que o foco não era o bem estar do menor, que não se objetivava protegê-lo, mas sim salvaguardar a sociedade do mesmo, o que nos parece um conflito, visto ser esse “menor” vítima de uma sociedade economicamente desigual e efetivamente preconceituosa com a pobreza. Ao internalizar as

ideias acima apresentadas, torna-se bem mais fácil compreender o estigma que nossa juventude carrega hodiernamente.

Do Código de Menores de 1927 avançamos para o de 1979. Vale considerar que em 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), concretizando-se, assim, a transferência integral para o Estado da responsabilidade com crianças e adolescentes. Nessa época vivia-se em pleno regime militar no Brasil, contexto em que vários direitos fundamentais foram negados ou negligenciados (LIMA; MINADEO, 2012, p.64).

Sobre o Código de Menores de 1979, não há muito no que se deter, por entender que referido diploma legal continuou com a mesma política filantrópica e assistencialista do código anterior. O lapso temporal existente entre os dois Códigos de Menores (1927/1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente apenas serviu para comprovar que essas crianças e adolescentes não eram alvo da proteção estatal, mas que o tratamento dado a eles objetivava retirá-los das ruas a fim de sanear-las, pois tais menores traziam intranquilidade e tornavam menos agradáveis os espaços públicos. A sociedade, à época, não muito diferente da atual, vivia atemorizada pelos crescentes índices de violência e marginalização.

Numa sociedade assinalada pelo medo, pela delinquência crescente e pela ineficácia dos meios de controle que deveriam favorecer a segurança, havia de surgir uma alternativa ou um paliativo para a gritante situação de segregação das crianças e adolescentes do país. Em 25 de outubro de 1988, temos a promulgação da nova Carta Magna do país, um documento inovador que traz em seu cerne a garantia de direitos fundamentais e o princípio da dignidade humana. Diante da vigência do novo documento, várias mudanças seriam necessárias para que muitos diplomas legais se adequassem à nova ordem constitucional.

No Brasil, diversas leis, resoluções e declarações exerceram forte pressão para que o Estado se posicionasse em relação as crianças e adolescentes. Nesse conjunto de documentos internacionais podemos citar a Declaração dos Direitos da Criança (Resolução 1.386 da ONU – 20 de novembro de 1959); as regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing (Resolução 40/33 – ONU – 29 de novembro de 1985); as Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil – diretrizes de Riad (ONU – 1º de março de 1988 – RIAD) entre outros (SPÓSITO, 2003; DAYRELL; GOMES, 2010).

Para além do contexto e pressão internacionais, o fato do Brasil experimentar internamente uma nova estrutura em seu ordenamento jurídico, possibilitou que a sociedade civil se sentisse com o direito e o dever de intervir mais fortemente na conjuntura social e

política da nação. A abertura proporcionada pela recente lei maior facilitou o surgimento de uma nova Carta Legal também para a infância e a adolescência.

O ECA revogou o Código de Menores que teve vigência até 1989, superando toda uma política repressiva e de caráter assistencialista chamada de "Doutrina Jurídica do Menor em situação irregular", que, a partir de uma óptica exclusivamente jurídica, era incapaz de dar conta da realidade como um todo e de acompanhar o complexo movimento social (MARTINS, 2004, p. 63).

Segundo Martins, “a nova Ordem Constitucional atribuiu à criança e ao adolescente a condição de sujeitos de direitos, declarando-lhes proteção especial e prioridade imediata e absoluta na busca da eficácia plena do direito dos quais os mesmos passaram a ser titulares” (MARTINS, 2004, p. 4).

Dessa maneira, tivemos consagrada a Doutrina da Proteção Integral. A questão não era mais apenas de punir quem se encontrava em situação irregular, mas de proteger um indivíduo que se encontra em circunstância especial de desenvolvimento. Cristalizou-se a ideia de que é preciso proteger esse menor, oferecer-lhe condições plenas de desenvolvimento e possibilitar-lhe a viver afastado da violência e da marginalidade. Quanto ao avanço das instituições, pontuam Lima e Minadeo:

No âmbito das instituições, houve a gradativa extinção dos internatos. Elevados à condição de sujeitos de direitos, criança e adolescente receberam inúmeros novos direitos – bem como deveres – que passaram a garantir-lhes um tratamento diferenciado daquele dado até então (LIMA; MINADEO, 2012, p.66).

Dada a elevação desse público a sujeitos de direitos, nasce a visível necessidade e obrigação de tratá-los de forma diferenciada. Não é mais o caso, pois, de meramente removê-los das ruas, para que não atrapalhem o sossego social, mas de prevenir que sejam arrastados às ruas. É preciso mantê-los junto às respectivas famílias, é imprescindível educá-los e recolocá-los plenamente na sociedade. Mister se faz, portanto, protegê-los de toda forma de violência, não olvidando esquecer que a Carta Magna do país relata que esses indivíduos são sujeitos de direito e possuem absoluta prioridade.

Esse breve resgate histórico-legal foi necessário para que pudéssemos compreender o surgimento do atual diploma legal para as crianças e adolescentes. Ora, mediante a situação em que nossa infância e juventude sempre foram vistas, não poderíamos ter quadro diferente do que vemos noticiados todos os dias em jornais e telejornais. Quando a educação, a saúde, o lazer e o bem-estar são deixados de lado não há muito o que se esperar

de um público fragilizado e vulnerável às questões sociais. Ao longo da história, o Brasil prevaricou nas políticas públicas voltadas à infância e juventude.

3.2 JUVENTUDES NO BRASIL E A APLICAÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Nesse momento, iremos nos deter ao procedimento estatal direcionado aos jovens em conflito com a lei. Diariamente somos bombardeados por uma enxurrada de notícias sobre esse público que por razões diversas são arrastados para o furacão da violência atual em que nossa sociedade está imersa. São infrações das mais diversas e que nos fazem pensar que há um abandono material para que esses seres ainda tão jovens se vejam em situações horrendas de conflito com a lei.

Diante disso, o Estado busca corrigir diversas distorções de uma sociedade desigual e injusta aplicando ao Jovem Infrator reprimenda proporcional às suas ações. Como antes visto, essa parcela social está sob a égide do ECA, o qual traz em seu compêndio as medidas socioeducativas que devem ser aplicadas a eles. Ressaltando sempre que devem ser empregues na justa proporção entre a ação praticada e o dano causado.

Segundo Martins (2004), o ECA trouxe também novos mecanismos de atendimento à infância e a adolescência de maneira a dar-lhes tratamento mais integral e completo. Nisso a sociedade civil e o Estado acabam por tornarem-se parceiros:

O ECA, por outro lado, além de positivizar ordinariamente direitos materiais da infância e juventude, estabeleceu novas formas de buscar-se a eficácia dos mesmos não só por meio da previsão de procedimentos processuais para a defesa desses direitos, como também através das novas formas de articulação que propôs entre o Estado e a sociedade civil, num sistema amplo de viabilização, atendimento e garantia de direitos, sustentado em três eixos fundamentais: o de proteção integral da criança e do adolescente; o de vigilância, que se relaciona ao cumprimento do que o próprio ECA prevê; e o de responsabilização pelo não atendimento, atendimento irregular ou violação de direitos individuais ou coletivos (MARTINS, 2004, p. 66).

Posto isso, é válido mencionar que essa mudança de tratamento também objetivava mudar a forma de agir com os adolescentes em conflito com a lei. Os três eixos mencionados na citação acima deveriam, necessariamente, fazer parte das políticas de atendimento a todas as crianças e adolescentes, incluindo os que se encontrassem em conflito com a lei.

Com o novo estatuto e vigindo o princípio da proteção integral as reprimendas aplicadas ao Jovem Infrator deixaram de ser repressivas e adotaram características

pedagógicas observando a peculiar condição de um ser em desenvolvimento. Tem-se, momentaneamente, uma política funcional voltada para o desenvolvimento pedagógico desses jovens. Prioriza-se, assim, a continuidade de seu progresso mesmo que em situação de conflito com a lei (MARTINS, 2004).

Como já anteriormente destacado o adolescente/jovem hoje visto como sujeito de direitos já foi em passado remoto visto como causador de mal estar social, representava aquela parcela social que o Estado queria se livrar para limpar a urbe:

Os órgãos governamentais fundamentam o tratamento desses adolescentes de acordo com as leis que os abrangem, caracterizando-os e delimitando como deve ser realizado o atendimento. As leis, por sua vez, são consequência de lutas historicamente demarcadas no tempo e momento de seu sancionamento, sendo, desta maneira, frutos de construção discursiva imbricada em determinada conjuntura histórica. Se hoje o adolescente em conflito com a lei é visto através dos documentos oficiais como adolescente, este já foi observado inferiorizado por esse mesmo instrumento. Há, portanto, diferenças aparentes em relação à caracterização dos adolescentes que estão em conflito com a lei nos documentos oficiais que o abrangem ao longo do tempo (ALÉSSIO; SANTOS, 2018, p. 155).

Nas palavras dos autores acima podemos perceber que esse adolescente historicamente situado sofreu o peso de suas ações aliadas ao abandono estatal. O estigma que eles sofrem diacronicamente acarreta em suas vidas verdadeiro fardo e isso reflete em todas as áreas de suas vidas. O insucesso escolar, o envolvimento com as drogas ilícitas, o trabalho extemporâneo, a maternidade e a paternidade precoces, tudo isto se coloca como fruto da negligência do poder público.

3.1.1 Princípios norteadores das medidas socioeducativas no ECA

No campo intrínseco da Teoria Geral do Direito, os princípios gerais do direito são enunciados normativos, os quais possuem, muitas vezes, valor universal e orientam a compreensão do ordenamento jurídico relativo à elaboração, aplicação, integração, alteração ou supressão das normas. Refletem o cerne do sistema legal. Sendo, pois, as ideias de justiça, liberdade, igualdade, democracia, dignidade, etc., que serviram, servem e poderão continuar servindo de alicerce para o edifício do Direito, em permanente construção (MIRANDA, 2013; ESTEFAM; GONÇALVES, 2014).

Na aplicação das medidas socioeducativas sobressaem os princípios do direito penal. Resta esclarecer, pois, que os princípios aplicados ao Direito Penal são vetores que guiam e auxiliam para elucidação das condutas de quem elabora as leis e dos que a aplicam.

São axiológicos e fundamentais para essa esfera jurídica, auxiliando na interpretação e integração do ordenamento jurídico (GOMES, 2014).

Para Miranda (2013), cinco princípios norteiam a aplicabilidade das medidas socioeducativas:

- a) Princípio da excepcionalidade de aplicação de medida socioeducativa;
- b) Princípio da brevidade das medidas socioeducativas;
- c) Princípio da exata adequação inicial da medida ao jovem;
- d) Princípio da última via da privação de liberdade;
- e) Princípio da prospecção de futuro sadio (jovem incólume-adulto incólume) (MIRANDA, 2013, paginação irregular).

Consoante o autor, os princípios são justificados pela própria estrutura do ECA que prioriza a proteção infante juvenil em todo o Estatuto. Esses princípios propõem-se a proteger o Jovem Infrator de uma possível intervenção indevida e desproporcional do judiciário, a fim de que ele não tenha comprometido o seu desenvolvimento e formação. Cada princípio visa nortear e garantir a proporcionalidade da medida socioeducativa aplicada. Na sequência e por considerarmos oportuno, discorreremos brevemente sobre cada princípio aplicado no cumprimento das medidas socioeducativas.

3.1.1.1 Princípio da excepcionalidade de aplicação de medida socioeducativa

O referido princípio é colorário do princípio da intervenção mínima do Direito Penal, ou seja, assim como o direito penal só é aplicado em *ultima ratio*⁸, do mesmo modo deve ser entendido sobre a aplicabilidade das medidas destinadas aos jovens. A observância a esse princípio se dá para que não seja banalizado as medidas de controle social, é preciso que tais medidas só sejam aplicadas após o esgotamento de todas as instâncias administrativas. Enquanto não ficar provado que alternativas de políticas assistenciais e sociais não logram mais êxito, não se deve aplicar as medidas socioeducativas. Entendemos, pois, que o direito penal deve ser a última fronteira no controle social, porquanto seus métodos são os que

⁸*Ultimaratio* significa “última razão” ou “último recurso”. É uma expressão com origem no Latim e frequentemente empregada no Direito. Diz-se que o Direito Penal é a *ultima ratio*, ou seja, é o último recurso ou último instrumento a ser usado pelo Estado em situações de punição por condutas castigáveis, recorrendo-se apenas quando não seja possível a aplicação de outro tipo de direito, por exemplo, civil, trabalhista, administrativo, etc. O respeito pela dignidade humana previsto na Constituição Brasileira implica o uso do Direito Penal em última circunstância e nunca em favor do Estado, que, se aplicado, se transformaria em instrumento de repressão. (Grifos do autor) Disponível em: <https://www.significados.com.br/ultima-ratio/>. Acesso em 05 de maio de 2018.

atingem de maneira mais intensa e direta a liberdade individual (ESTEFAM; GONÇALVES, 2014; MIRANDA, 2013).

A observância a este princípio torna-se sobremaneira importante, visto que lida com o que o ser humano tem de mais caro, que é o seu direito de ir, vir e ficar, ou seja sua liberdade. É necessário que a todo instante o Estado esteja atento para que o cumprimento das leis não prejudiquem as garantias e liberdades individuais tão amplamente divulgadas na Carta Magna de 1988.

3.1.1.2 Princípio da brevidade das medidas socioeducativas

Este princípio pondera o fato de a adolescência ser um período bastante curto na vida do indivíduo. Como alhures mencionado, o ECA, em seu artigo 2º, considera como adolescente, para efeitos legais e jurídicos, aquele que se encontra na faixa etária entre 12 e 18 anos incompletos. Esse efêmero lapso temporal não pode ser em momento algum prejudicado, haja vista a peculiar condição do ser humano em formação.

Como dito outrora, essa fase da vida humana requer atenção especial não apenas da família, mas também do Estado para zelar pela sua passagem tranquila e salutar. Tendo esse princípio como vetor não se corre o risco de prejudicar o transcorrer dos seus dias ao aplicar medida desproporcional e conseqüentemente prejudicial. As perdas advindas de uma errônea aplicação de medidas poderiam trazer prejuízos irreparáveis ao Jovem Infrator.

Justamente por ser a menor fase da vida o legislador preocupou-se com a brevidade das medidas socioeducativas, sobretudo a de internação e traz o citado princípio descrito ao teor do artigo 121 do ECA “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de **brevidade**, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1990, grifo nosso).

Em observância a esse princípio é que, conforme o ECA, a cada seis meses o adolescente é reavaliado para que se decida pela continuidade ou não da medida aplicada. Haja vista que há entendimento de que o melhor lugar para o desenvolvimento do adolescente seja em seu lar, junto de seus familiares recebendo carinho, atenção e amor dos seus.

3.1.1.3 Princípio da exata adequação inicial da medida ao jovem

O Princípio da adequação inicial da medida ao jovem pode nos parecer teoricamente o mais simples de todos, entretanto, na sua aplicabilidade se torna bastante

difícil entender como aquela medida socioeducativa se adequa ao jovem na situação empírica. Por imperativo desse princípio é que, passado o período estipulado o magistrado deverá reavaliar as condições deste jovem de voltar a praticar ilícitos penais, assim, podendo aplicar outra medida ou considerar o jovem apto ao retorno do convívio em sociedade. A dificuldade em entender a diretriz vetorial desse princípio reside em sua subjetividade, posto que o magistrado avalia aspectos de caráter interior ao adolescente. Sobre ele Miranda assim se posiciona:

A exata adequação inicial da medida socioeducativa é corolário da brevidade, isso porque deve constatar imediatamente qual medida mais adequada ao caso concreto, sendo que, uma vez iniciada a medida e verificada sua inadequação, seja o mais rápido possível providenciada sua alteração, ainda que verificada num período inferior de 06 (seis) meses, numa forma de resguardar o adolescente de qualquer mácula decorrente de uma inadequação do jovem à medida (MIRANDA, 2013, paginação irregular).

Como podemos observar do excerto acima, a importância desse vetor principiológico reside, sobretudo, na necessária precaução a ser tomada para evitar que uma medida aplicada inadequadamente possa trazer danos irreparáveis ao adolescente que já se encontra em delicada condição de jovem infrator. Não se pode olvidar que esse adolescente, para além de circunstancialmente está em conflito com a lei, é sujeito de direitos e está resguardado pelo princípio basilar da proteção integral norteador do ECA.

3.1.1.4 Princípio da última via da privação de liberdade

Este princípio visa que a privação da liberdade seja a última medida a ser aplicada, posto que ela pode ser excepcionalmente dramática para o Jovem Infrator. A liberdade, o bem mais caro do ser humano deve ser sempre respeitada, pois deve-se ter em mente que o tempo que se passa dela privado não retorna, não se reaproveita e não se refaz.

Conforme Miranda (2013), apesar da proposta do ECA ser de que a internação do adolescente seja em estabelecimento pedagógico, o que a prática nos mostra são verdadeiros presídios para adolescentes. A privação da liberdade daquele que se encontra em peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, sendo submetido e isolado ao cárcere, não se mostra nada pedagógico, nem socioeducativo. O que corrobora com a ideia de que a internação deve ser a última escolha, isto é, quando esgotadas todas as opções de medidas socioeducativas.

3.1.1.5 Princípio da prospecção de futuro sadio

O princípio da prospecção de futuro sadio é demasiadamente criticado por grande parcela da sociedade que não entende os desdobramentos emocionais, psicológicos e jurídicos do mesmo. Esse princípio é analisado popularmente da seguinte forma: “O menor infrator comete o crime e com dezoito anos a ficha fica limpa”, sim de fato é isso que ocorre, mas as razões motivacionais para que isso ocorra não são consideradas e a sociedade leiga nunca se perguntou o porquê. Destarte, a função do ECA é garantir a proteção ao menor infrator, respeitando amplamente o princípio da proteção universal. Sobre esse princípio Miranda preleciona:

Ao se impor uma medida socioeducativa deve-se ter claro que a sementeira é livre, mas a colheita é obrigatória, logo, inequivocamente, deve-se ter a prospecção de futuro do socioeducando, pois ao término da medida estará livre das amarras do judiciário. Um adolescente que cumpre sua medida sem que seja vilipendiado tornar-se-á um adulto incólume, sem as marcas de uma incisão do judiciário em sua curta fase de desenvolvimento (MIRANDA, 2013, paginação irregular).

Desse modo, o referido princípio visa garantir que o relatório das infrações cometidas pelo jovem, após seus dezoito anos, seja saneado e a ele dê-se a chance de recomeçar sem marcas estatais e judiciárias.

Findas essas colocações sobre os princípios para a aplicabilidade das medidas socioeducativas, queremos destacar que o surgimento do ECA no cenário jurídico nacional foi de veras salutar e benéfico para proteger a juventude em conflito com a lei. A respeitabilidade em relação ao modo de aplicar as referidas medidas trouxe um aspecto nunca antes visto no direito da infância e da juventude, qual seja o de educar protegendo e não mais se ter a visão punitivista dos códigos anteriores.

A aplicação dessas medidas com seu caráter pedagógico trouxe ao Jovem Infrator uma maior possibilidade de ser inserido socialmente e de ter resgatada a sua história e dignidade. É preciso perceber que aprisionar um corpo é também aprisionar uma alma, por isso mais do que punir ou reprimir, tais medidas devem servir para garantir que ele supere os conflitos com a lei e permaneça sujeito de direitos com todas as garantias constitucionais. Que não haja impunidade, pois é preciso responsabilizar cada um pelos seus próprios atos, mas que seja de fato educativo e pedagógico a reprimenda aplicada.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE PÓS ECA

No Brasil, nas últimas décadas, tem crescido a importância dada ao segmento jovem, relevância esta advinda tanto da sociedade civil quanto do poder estatal. Instrumentos jurídicos como a Carta Magna de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e mais recentemente o Estatuto da Juventude (2013) têm colocado a infância, a adolescência e a juventude em posição de destaque na sociedade.

Esse incremento no ordenamento jurídico foi de máxima importância para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as juventudes. O Brasil, nesse sentido, encontra-se um pouco atrasado, posto que no cenário internacional esse destaque surge a partir de 1965, com compromissos firmados pela Organizações das Nações Unidas (ONU), na *Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos*. Posteriormente, em 1985, essa temática volta a discussão ganhando maior destaque, com a instituição pela ONU do *Primeiro ano internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*. Na sequência, 10 anos depois, em 1995, foram construídas as estratégias internacionais de enfrentamento dos desafios da juventude, por meio do *Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ)*, aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução nº 50/1981. Posteriormente, destacam-se a *Declaração de Lisboa* sobre a Juventude, lançada após a I Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens, em 1998, e o *Plano de Ação de Braga*, com origem no Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas (IPEA, 2009 *apud* SILVA; SILVA, 2011).

É nesse cenário internacional que o Brasil acaba por ser pressionado a também articular suas próprias políticas para a Juventude, dando-se isso devido ao reconhecimento da necessidade de políticas públicas de caráter geracional para a juventude e tendo como diretriz a recente concepção de adolescentes e jovens como sujeitos de direito. Não olvidando que o reconhecimento da criança e do adolescente representa uma longa luta da sociedade civil e dos movimentos sociais e que culminou, em 1985, com o Encontro Nacional de Grupos de Trabalhos Alternativos e a criação do Movimento Meninos e Meninas de Rua (SILVA; SILVA, 2011).

Ante as pressões externas dos documentos internacionais, internamente com o novo ordenamento jurídico que se formava e com a atuação dos movimentos sociais, o Estado precisava dar respostas mais seguras para o seu público jovem, porém ainda estava a passos extremamente lentos. Então, a partir dos anos 2000, os estudos sobre a juventude brasileira

são intensificados por organizações da sociedade civil, entre elas a Ação Educativa, por uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a qual formulou um conjunto de propostas para a criação de uma política de adolescentes. Esse trabalho teve envolvimento de todas as regiões do país. As propostas acima foram apresentadas aos candidatos à eleição presidencial em 2002 e, na sequência, ainda em 2003, foi enviado um conjunto de propostas ao Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Agrário, do Trabalho, Esporte e Assistência Social. Diante disso, gerou-se uma nova etapa dos programas para a juventude e surgiu o Projeto Juventude (SILVA; SILVA, 2011).

Em vista dos acontecimentos supra mencionados, começa a tramitar no Congresso Nacional, em 2003, um Projeto de Emenda a Constituição – PEC nº 138/2003, que versava sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, objetivando garantir a essa categoria os mesmos direitos constitucionais já assegurados a criança e ao adolescente. Ainda em 2003, a Câmara Federal estabeleceu a Comissão Especial da Juventude, a fim de que fosse amplamente discutidos os elementos norteadores e essenciais para a construção do Plano Nacional de Juventude e do Estatuto da Juventude, bem como pela discussão da necessidade de um órgão Federal para gerir tal política. Em 2004, começa a tramitar, na Câmara dos Deputados, dois projetos de lei tratando desse tema: o Projeto de Lei – PL nº 4.529, que dispunha sobre o Estatuto da Juventude, e o PL nº 4.530, que visava a estabelecer o Plano Nacional de Juventude, aprovado pela Comissão Especial de Juventude da Câmara dos Deputados e aguardando votação em plenário (SILVA; SILVA, 2011).

Finalmente em 2005, temos a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), do Programa Nacional de Juventude e do Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (Projovem, Lei nº 11.129). Diante da instigação dessas políticas públicas estava iniciada a abertura da temporada mais significativa dos programas voltados para a juventude até o momento no Brasil. Entretanto, isso não significava a efetivação das demandas, havia ainda uma grande jornada a ser trilhada.

Segundo as conclusões do diagnóstico elaborado pelo Grupo Interministerial sobre os programas federais e as condições socioeconômicas dos jovens brasileiros, para a Política Nacional de Juventude poder avançar no atendimento dos direitos fundamentais desse segmento social, o país precisaria enfrentar os seguintes desafios: a) ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; b) erradicar o analfabetismo; c) gerar trabalho e renda; d) preparar para o mundo do trabalho; e) promover uma vida saudável; f) democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; g) promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; h) estimular a cidadania e a participação social; i) melhorar a

qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais (SILVA; SILVA, 2011, p.668).

Considerando o acima relatado podemos observar que o trabalho a ser realizado era e permanece imenso. Segundo as autoras, a proposta do Plano Nacional de Juventude, a qual foi construída após um grande debate nacional com as juventudes apontou para avanços com os objetivos de incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do país por meio de uma política própria a fim de colocá-lo como ator social estratégico.

Os avanços e discussões sobre o tema prosseguem e temos duas significativas conquistas que mudariam para sempre o contexto social do jovem no país. Finalmente, ocorreu no dia 07 de julho de 2010, no Senado Federal, a votação e a aprovação da PEC nº 042/2008, acompanhada por um amplo movimento da juventude organizada, conhecida como PEC da Juventude, oriunda da Câmara de Deputados como PEC nº 138/2003, após isso a expectativa era pela discussão e instituição do Estatuto da Juventude para consolidar a luta pelo avanço, pela atualização e aprovação do Plano Nacional de Juventude e do Estatuto Nacional de Juventude, “pois o principal desafio da PNJ é ser transformada em uma política de Estado e ter garantida a sua continuidade, independentemente da vontade do governante que esteja no poder” (CURY, 2009 *apud* SILVA; SILVA, 2011, p.669).

Consoante esse processo, em 2013, o Estatuto da Juventude é instituído e as políticas para a juventude ganham maior relevância no cenário nacional. Convém destacar que nos governos de Lula e Dilma tivemos um ápice nas políticas voltadas para a juventude, sendo elas de diversas áreas, mas com destaque para a área da educação. A título meramente exemplificativo podemos citar o PROEJA, PROUNI, Projovem Campo, Projovem Urbano e Pronaf Jovem. Não se esgotam nesses exemplos pois contam-se, ainda, aqueles voltados para outras áreas, mas desenvolvidos através de instituições educacionais (Projeto Rondon, Programa Escola Aberta, Segundo Tempo, Juventude e Meio Ambiente) (SILVA; SILVA, 2011).

Vale ressaltar que possuímos muitos outros programas voltados para a Juventude, mas também resta esclarecer que não são suficientes para a demanda da sociedade. Faltam programas que sejam efetivos em diversas áreas envolvendo a juventude, optamos, entretanto por aqui encerrar as nossas considerações sobre o tema por não ser objeto de estudo direto as políticas públicas voltadas para a juventude. Nesse tópico tínhamos como objetivo apenas demonstrar o quanto o ECA contribuiu como ponto de partida para que avançássemos no investimento ao desenvolvimento dessa categoria.

No capítulo seguinte, abordamos os marcos legais e a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, apontando a sua importância após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Destacamos a importância da EJA no governo Lula e as políticas desenvolvidas em seu favor e ainda traçamos o perfil do Jovem Infrator como um sujeito beneficiário dessa modalidade de ensino.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A REALIDADE DOS JOVENS EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL

Oportunamente, desejamos traçar algumas linhas sobre a trajetória da EJA ao longo da história educacional nacional. O conhecimento dos avanços e retrocessos que a educação de jovens e adultos, no Brasil, vem delineando na tentativa de suprir as demandas não realizadas com o passar dos anos, são fundamentais para uma maior compreensão da proposta de nosso trabalho. Os caminhos teóricos e os marcos legais da educação de jovens e adultos representam significativo substrato para o entendimento de sua relevância para esse público juvenil, objeto desse estudo. Apresentaremos um pouco a história dos Fóruns de EJA e das CONFITEAS, pois entendemos ser importante conhecer um pouco da luta e resistência dos educadores e movimentos sociais em prol dessa modalidade de ensino.

Pretendemos, igualmente, caracterizar o perfil do adolescente em conflito com a lei e frequentador da escola na modalidade da EJA, além de esboçarmos um breve panorama das políticas públicas educacionais ligadas a esse público. Traçar um perfil para esses jovens é também dar-lhes voz nesse universo de esquecidos no abismo das desigualdades sociais. Objetivamos, desse modo, trazer à discussão o que os envolve, o que os atrai e o que os define.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS DE ADULTOS NO BRASIL: CAMINHOS TEÓRICOS E LEGAIS

O Brasil é um país com profundas deficiências em seu sistema educacional, que decorrem, por sua vez, de sérias desigualdades socioeconômicas. O desafio de ofertar educação formal a jovens e adultos, assim, é consequência de uma estrutura socioeconômica e educacional que não obteve êxito em prover às pessoas o ensino regular na idade adequada, mantendo-as no sistema até que completassem, pelo menos, sua escolaridade básica.

Sem dúvida, uma das grandes preocupações nacionais tem sido o combate ao analfabetismo, sempre a depor contra nossas pretensões a ser uma nação moderna e civilizada. Já, em 1910, encontramos uma das primeiras ações sistemáticas nesse sentido, as “ligas contra o analfabetismo”. Como a legislação vigente à época vedava o voto aos analfabetos, a iniciativa tinha por finalidade inserir um enorme contingente populacional nesse aspecto da cidadania.

Algumas décadas à frente, a educação de jovens e adultos foi associada à profissionalização. Formuladores de políticas entendiam que o incipiente processo de

industrialização brasileiro fatalmente esbarraria nos altos índices de analfabetismo e na pouca escolarização do trabalhador, que, sem uma formação escolar básica, não poderia ser treinado para exercer os ofícios de uma economia capitalista em desenvolvimento. Essa fase bastante significativa trouxe novas concepções e metodologias para a EJA, até mesmo porque coloca em questão aspectos para além do tema educacional, pois começa a ser discutido a matéria do voto dos analfabetos, corroborando com nosso pensamento temos o excerto abaixo:

As massas ocupam progressivamente os debates em torno do nacionalismo, a partir das discussões acerca da representatividade e do voto dos analfabetos, dados os elevados índices de analfabetismo que comprometeriam as eleições de 1960. O campo educacional poderia colaborar de forma imediata para as mudanças que se processavam: a alfabetização de adultos e a formação de contingentes eleitorais (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.15).

No dizer das autoras, a EJA passa também a ter destaque por um viés diferente do meramente educacional, pois o período pelo qual atravessava a sociedade brasileira no campo político era igualmente necessário que fosse concedida especial atenção a uma parcela populacional que ficava fora dos aspectos eleitorais. Mais adiante, na década de 1960, dentro dessa mesma conjuntura política, no governo de Jânio Quadros “Era visível a influência que a difusão do ensino elementar e dos programas de educação de adultos exerceram sobre as eleições de 1960, em que o eleitorado afastou as lideranças tradicionais da Presidência da República” (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.17).

Segundo as autoras supra mencionadas a partir dessa experiência o governo federal cria programas destinados a educação de adultos intencionando elevar os contingentes eleitorais em curto prazo, lançou ainda a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) e oficializou o Movimento de Educação de Base (MEB). Ao governo federal não restava muitas opções a não ser tratar a educação como uma prioridade governamental e primar pela execução das leis estabelecidas e aprovar outras como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961.

De modo geral, essas iniciativas tinham pouco alcance, dada a imensidão territorial do Brasil, bem como questões relativas à distribuição populacional e o caráter episódico de tais programas. Daí a necessidade de seguidas reformulações e mudanças terminológicas. Assim é que chegamos ao Governo Militar pós-golpe de 1964. Criou-se, sob esse governo, o célebre Mobral – Movimento Brasileiro pela Alfabetização.

O MOBREAL foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, fruto do trabalho interministerial, que buscava alternativas ao trabalho da Cruzada ABC, um programa

mais abrangente e apoiado pelo Estado. Não demora para que o MOBRAL afaste – se de sua proposta inicial, vez que passa a assumir duplo caráter, pois visava tanto atender aos objetivos dos governos militares, como pretendia dar respostas aos excluídos do sistema escolar. Vale destacar que houve também tratativas do Estado com a sociedade civil para que houvesse investimento nessa modalidade. Convênios foram firmados e o MOBRAL passa por uma série de modificações, chegando mesmo a ampliar seus objetivos ao incluir desde a educação comunitária até a educação infantil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Convém aqui destacar que o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, a qual foi criada pelo Decreto 91.980 de 11/1985. Conhecida como Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) e voltando a se vincular ao Ministério da Educação, passando a atuar com apoio técnico das prefeituras municipais e/ou sociedade civil, objetivando fomentar programas para quem não teve acesso à escola em idade adequada (HADDAD; DI PIERRO, 1994 *apud* BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013).

É por essa época que toma corpo a noção de ensino supletivo, contemplado na Lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a primeira depois de 1961. Conforme se lê no Capítulo IV do referido dispositivo legal, o ensino supletivo tem como finalidade

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Já aí se percebe, legalmente assentada, uma concepção de que a pessoa adulta tem direito a um processo educacional que não se limite à etapa de alfabetização e/ou a profissionalização, vez que se preconizava também “o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971). Por trás da noção de estudo intensivo, há a concepção de que o adulto, por assim dizer, não tem tempo a perder, de modo que o cumprimento das etapas de ensino deve realizar-se em tempo mínimo, sem a necessidade de comparecimento a salas de aula regulares por longos períodos.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), uma parte substancial do projeto educacional do regime militar consolidou-se na Lei 5.692/71, havendo regulamentação do supletivo. No que tange a fundamentos e características do supletivo, encontramos em dois outros documentos:

O Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972, cujo relator é o mesmo Valnir Chagas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116).

Ressaltando que o Parecer 669 se constituía o maior desafio já proposto aos educadores na lei 5.692/71. O supletivo trazia em seus ideais uma nova concepção de escola, com uma nova linha de escolarização informal, sendo entendida assim pela primeira vez no Brasil e sendo sistematizada em um capítulo especial da nova lei. “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PEIRRO, 2000, p.117).

Os anos de 1980 são marcados pela redemocratização da sociedade brasileira, a volta dos civis ao poder e o rompimento com as estruturas militares. Diversos acontecimentos são marcantes em várias esferas do corpo social, mudanças no cenário político, jurídico, educacional etc. Restando a instituição de um novo poder originário constituinte, que culmina com a promulgação da nova Carta Magna brasileira, em outubro de 1988. Esse feito foi demasiado importante para a EJA e somente nessa Constituição Federal de 1988 é que a concepção de educação de jovens e adultos entende que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Vejamos:

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

A inserção da EJA no novo ordenamento jurídico como uma obrigação estatal representa uma conquista indiscutível para aqueles que tiveram ao longo de suas vidas o acesso a educação negado, estabelece a garantia de um direito universal ao ensino público e gratuito independente da idade. A partir de então os governos e a sociedade civil estavam comprometidos com a promoção do ensino da EJA.

Como a concepção de educação da Constituição funda-se no princípio de que o processo educacional “visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), deve-se entender que a educação de jovens e adultos há de compreender todo um processo formativo e não apenas um ensino supletivo. Tal noção é aprofundada na Lei 9394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Somente aqui se reconhece, de modo explícito, a necessidade de pensar em um processo educacional adequado às necessidades específicas da população adulta que não teve acesso à educação formal na idade apropriada. Na referida Lei, entende-se como um dos deveres do Estado a garantia de 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.

Como é possível perceber, a Educação de Jovens e Adultos tem evoluído ao longo dos anos de forma considerável, principalmente nas legislações que a regulamentam. Tendo seu papel ampliado frente a sua importância e relevância para uma parcela da sociedade que teve seu direito à educação frustrado no período de frequentar a escola quando criança ou adolescente. Corroborando com a nossa ideia, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 38, caput, a finalidade do Ensino de Jovens e Adultos é “oportunizar àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Tais princípios são ainda mais detalhados no capítulo que trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos, sob a compreensão de que tal modalidade de ensino deve pautar-se na oferta de ensino que considere “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996).

Passadas essas considerações iniciais sobre a EJA, pretendemos retomar brevemente o já relanceado acima e fazer um breve resgate dos avanços dessa modalidade de ensino a partir dos 1990, relacionando seus avanços e conquistas e abordando a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a primeira que reconhecerá a importância e obrigatoriedade, por parte dos governos da oferta da EJA, reconhecendo-a inclusive como modalidade de ensino.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAÇOS DE UMA POLÍTICA NEOLIBERAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990.

Difícil seria tratar de qualquer assunto pertinente à educação sem nos referirmos a política neoliberal instaurada no Brasil a partir dos anos 1990. Os reflexos perduram e ecoarão ainda por muitos anos. A política, a grosso modo, do Estado mínimo e a economia máxima traz uma série de reflexões a serem elaboradas. O enxugamento da máquina pública, a redução de investimentos e de gastos em setores primordiais da sociedade encenarão um quadro crítico do Estado Brasileiro. Vejamos:

Registre-se, ainda, que tanto na EJA quanto na educação profissional, a década de 1990 também é marcada pela luta dos movimentos sociais no campo da educação, tensionando o contexto das referidas políticas neoliberais. No que concerne à EJA, a resistência e os diversos debates assinalam oposição às frágeis ações descontínuas voltadas para os jovens e adultos, sobretudo no final da década de 1990, por meio dos Fóruns de EJA (COSTA, 2013, p.65).

Corroborando com nosso pensamento a autora acima enfatiza o contexto neoliberal em que estamos mergulhados e que isso fragiliza, reduz e até extingue as políticas públicas necessárias à EJA. A questão da luta advinda dos movimentos sociais também demarca quem são os beneficiários diretos da EJA, trabalhadores comuns, privados de bens essenciais. Segundo a autora “Os sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos são homens e mulheres de cultura e também sobrevivem essencialmente da força do seu próprio trabalho” (COSTA, 2013, p.65).

No empós e logo de pronto, em março de 1990, no início do governo Fernando Collor de Mello, foi extinta a Fundação Educar. Este ato fez parte de uma série de mudanças e, inclusive corte de subsídios estatais, paralelo a implementação de um plano econômico visando ajustar as contas públicas e controlar a inflação. Ao mesmo tempo em que suprimiu mecanismos “que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos, recursos esses que conformavam o fundo que nas duas décadas anteriores financiara o MOBREAL e a Fundação Educar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.121).

A extinção da Fundação Educar foi surpresa tanto para os órgãos públicos como para a sociedade civil e demais instituições conveniadas, pois a partir de então teriam que arcar sozinhas com as despesas relativas as atividades anteriormente financiadas pela

Fundação. Foi o momento em que o governo federal transferiu para os municípios a responsabilidade financeira da educação de jovens e adultos, descentralizando a escolarização da mesma. Paralela a extinção da Fundação o MEC lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Projeto considerado ambicioso, mas que não vingou devido ao *impeachment* de Collor (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o PNAC mobilizou representações da sociedade civil e instâncias subnacionais para sua elaboração e o mesmo se comprometia a substituir a Fundação Educar por meio de transferência de recurso federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a educação de jovens e adultos. Todavia foi abandonado no governo de Itamar Franco no ano subsequente.

Essas mudanças traziam várias reflexões sobre a EJA, dentre elas a de que alfabetizar adultos tornava-se economicamente descompensador. Seria uma clara manifestação da política neoliberal vigente. Veja:

Na verdade seria mais uma mudança de rumos da política educacional para esse grupo social. Inclusive a concepção vigente era que alfabetizar adultos tornava-se ideológica e economicamente inviável e colocando-se como prioridade alfabetizar e educar a população jovem, segundo o então Ministro da Educação José Goldemberg, vislumbrando o mercado de trabalho (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.22).

Ao considerar o fragmento acima vem à tona o pensamento de Ferraro (2009), quando se refere as ideias do liberal holandês, Bernard Mandeville, o qual considerava que a educação não deveria ser repassada a todos, pois para ele (Mandeville)

a maioria da nação deveria ser constituída de “trabalhadores pobres, alheios a tudo o que não seja o seu trabalho”, uma vez que “ninguém que possa evitá-lo fará o trabalho sujo e abjeto”. E justifica: “Eu não os censuro; porém todas estas coisas indicam que as pessoas da classe mais baixa *sabem demais para ser-nos úteis*” (MANDEVILLE, 2001, p.201 *apud* FERRARO, 2009, p.312. Grifos do autor).

Note que nos dois fragmentos a educação ao adulto e ao jovem é posta em cheque pelas mesmas razões, quais sejam as econômicas, sendo isso uma clara manifestação de que nos governos liberais e neoliberais a educação é colocada a margem periférica das políticas públicas. Consoante Ferraro (2009), para Mandeville era assustadora a idéia de um povo instruído, pois facilmente poderia se tornar insatisfeito e despertar as massas seria perigoso, isso no início do século XVIII. Hoje, porém, vemos que as elites continuam com o mesmo

medo de que o povo se aproprie do conhecimento e a partir dele tome consciência de sua força e se rebelde.

No rápido governo de Itamar Franco, em 1993, o governo federal se via obrigado a uma nova consulta participativa para a formulação de um outro plano de política educacional, pois era obrigatório para o que o Brasil tivesse acesso a créditos internacionais que estavam vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Em 1994, temos fixado o plano decenal com metas fixas de oportunizar o acesso ao ensino fundamental de 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos escolarizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os anos seguintes foram os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, o qual adotou fortemente a política neoliberal em todos os setores da sociedade brasileira. O seu governo ficara conhecido como o governo dos desmontes, pois em todos os setores priorizava-se privatizações dos órgãos estatais, colocando o mercado como máximo e o Estado como mínimo. Isso refletiu negativamente na educação de forma geral e colocou a educação brasileira em posição mais delicada do que já se encontrava. Vale destacar que foi neste governo de Fernando Henrique que foi deixado de lado o recente plano decenal e privilegiou a reforma política institucional da educação compreendendo diversas medidas, inclusive emenda a Constituição e seguidamente a promulgação da nova LDB (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013).

Neste cenário, acontecimentos paralelos marcam a continuidade das mudanças na educação e os reflexos se irradiam na EJA:

A partir de 1995, e durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999 - 2002) foram dadas demonstrações inequívocas de ausência de compromisso com a EJA, pois na gestão do Ministro de Educação Paulo Renato, no MEC não subsistiu nem mesmo uma equipe de profissionais ou um setor institucional dedicados a esta área. Inspirado na proposta de 1961, de Anísio Teixeira foi criado em 1996, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). No entanto, a educação de jovens e adultos foi excluída do financiamento pelo FUNDEF (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.22).

Como é possível perceber a EJA fica mais uma vez a margem das propostas de financiamento do governo federal. Mais programas começam a surgir na tentativa de superar as demandas, porém de forma superficial. Segundo as autoras acima, surge em 1997, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), implementado pelo Programa Comunidade Solidária. Esse programa funciona em parceria com o Ministério da Educação, empresas, universidades e governos municipais, dando prioridade aos municípios do Norte e Nordeste

por possuírem o maior número de índice de analfabetismo. O ano de 1998 fica marcado pela transferência total de responsabilidades para os estados e municípios, momento também que demarca o envolvimento reduzido do governo federal com a EJA (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p.124), “Consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional”. Ao deixar a EJA fora dos recursos do FUNDEF, o governo federal declarou expressamente seu desinteresse pela causa.

Por outro lado, os movimentos sociais continuavam a lutar e a resistir, a exemplo temos a luta pela reforma agrária que se evidencia desde 1980, ainda no início da redemocratização do país. Surge, em 1998 o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual se volta para a alfabetização e escolarização de jovens e adultos nos assentamentos rurais. Na sequência foram criados o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), sendo executado em parceria com governos estaduais, municipais e iniciativa privada. Na continuidade, organizações não governamentais, sindicatos e demais setores da sociedade civil pretendiam qualificar com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), um percentual de 20% da população economicamente ativa (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Segundo Brito, Carvalho, Barbosa e Luna (2013, p. 23):

PAS, PRONERA e PLANFOR, constituíram-se os três grandes projetos na área de EJA, do Governo FHC. Todavia os três não estavam no Ministério da Educação, fato revelador da fragmentação das ações nesta modalidade de educação. Destes diferencia-se o PRONERA pela participação dos movimentos sociais do campo em sua gestão e coordenação.

Surpreende-nos que tais programas estejam fora do Ministério da Educação, isto é prova real de que este governo neoliberal pouco ou nada preocupava-se com políticas públicas fortalecedoras voltadas aos jovens e adultos dentro da pasta e agenda educacional. Se por um lado a EJA retoma referenciais freirianos, por outro fica um vácuo na área das políticas do MEC voltadas para essa modalidade de ensino. Destacando que o Brasil havia participado da V Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA)⁹, em 1997, na

⁹As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA) são reuniões Intergovernamentais, promovidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o objetivo de promoção de políticas públicas para esta área educacional. Realizadas num interstício de cerca de 12 anos, já ocorreu: I CONFITEA - Dinamarca, 1949; II CONFITEA - Montreal, 1963; III CONFITEA, Tóquio, 1972;

cidade de Hamburgo na Alemanha, tendo o governo brasileiro assinado a Declaração de Hamburgo, onde o mesmo se comprometia com a expansão da EJA. Não obstante a isso, o governo de Fernando Henrique não avança, ficando restrito a políticas de compensação e, como já mencionado, as tendências neoliberais da época (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013).

Chegando ao fim da era Fernando Henrique Cardoso, o povo brasileiro elege no final de 2002, como presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, representante máximo, a época, da esquerda brasileira e pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT). Estava iniciada uma nova fase na educação brasileira, não apenas para a EJA, mas para todos os segmentos educacionais. A comunidade acadêmica se revestia de um ânimo vigoroso e aspirava as melhorias que só as mudanças são capazes de trazer.

4.2.1 A EJA na era Lula (2003 – 2011) e sua resistência contemporânea nos Fóruns e na VI CONFITEA

O período que agora trataremos representou o fim de uma longa espera de diversos setores da sociedade. A chegada de um governo de esquerda ao poder era uma novidade desejada por muito tempo e nunca antes alcançada no Brasil. Nosso enfoque aqui será tratar da EJA nesse período, mas a título ilustrativo convém dizer que houve uma verdadeira efervescência na educação de modo geral, nesse período. Programas de financiamento estudantil como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a criação de várias Universidades e Institutos Tecnológicos são algumas das marcas desse governo no cenário da educação brasileira.

Conforme registros de Haddad e Di Pierro (2015), no primeiro momento do governo Lula “a alfabetização de jovens e adultos foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional, compondo o rol de medidas de combate à pobreza agrupadas sob o título Fome Zero, cujo carro-chefe foi o programa de transferência de renda Bolsa-Família...” (Haddad e Di Pierro, 2015, p. 206-207).

Quanto a EJA temos em 2003, como primeira ação do governo Lula a extinção do PAS e a implementação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A frente do Ministério da Educação estava Cristovam Buarque, o qual vem tornar público o seu desejo de erradicar o

IV CONFITEA - Paris, 1985; V CONFITEA - Hamburgo, 1997 e VI CONFITEA - Brasil, 2009. Na Declaração de Hamburgo divulgada na V CONFITEA, é ampliada a concepção da EJA, com experiências formais e informais, compreendida como educação ao longo da vida relacionada a um desenvolvimento centrado no ser humano e englobando homens e mulheres.

analfabetismo, tornando isso uma prioridade de sua gestão. Ressaltando que sua postura foi criticada, pois no lançamento não considerou as análises e críticas realizadas por educadores quanto as limitações que o sistema possuía (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013). Todavia o formato dado ao PBA frustrou as expectativas sobre o programa:

Nesse contexto, o MEC lançou em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e, para gerenciá-lo de modo descentralizado em parceria com os governos subnacionais, criou uma Secretaria Extraordinária e uma Comissão Nacional de Alfabetização. Na contramão do pensamento contemporâneo sobre as necessidades e estratégias de letramento das pessoas jovens e adultas, o PBA foi desenhado como ação setorial, nos moldes das campanhas de alfabetização de massa do passado, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebem modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão e são responsáveis por recrutar os candidatos a compor as turmas (CATELLI JR., 2014 *apud* HADDAD; DI PIERRO, 2015, p.207).

O PBA não projetava grandes avanços, pois sua meta se reduz a incorporar ao campo intelectual do aluno as habilidades mais básicas de leitura, escrita, noções de cidadania e matemática. Foi amplamente divulgado pela mídia e de acordo com o MEC funciona com a transferência de recursos financeiros aos Estados, municípios, organizações não governamentais, sociedade civil e universidades. É válido mencionar que até hoje, mesmo com duras críticas ao seu modo de funcionamento o PBA ainda subsiste com poucas mudanças e as observações feitas a ele ainda são as mesmas como as da citação abaixo:

Permanecem, no entanto, problemas existentes desde o início do programa: o baixo valor da bolsa dos alfabetizadores, o período de duração do programa restrito a apenas 8 meses reconhecido como insuficiente para um processo de alfabetização efetivar-se com qualidade (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.24).

Mudanças, e mesmo assim pequenas, sensíveis, só viriam ocorrer em 2004 com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), junto com a instituição do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). Em 2007, o MEC assume todos os custos em relação a formação e remuneração de alfabetizadores e coordenadores, material didático e ainda a responsabilização pela alfabetização dos jovens e adultos. Anterior a 2007 havia uma divisão de gastos financeiros com os parceiros, o que era considerado uma contrapartida. A partir de então a transferência dos recursos foi regulamentada por resoluções e todos os anos são emitidas prevendo as ações e responsabilidades dos anos subsequentes (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013).

Fato é que o analfabetismo é uma chaga séria na sociedade brasileira, a qual precisa ser sanada para que haja avanços no desenvolvimento de nossa população. Lembrando que educar é também incluir:

Educar para a inclusão significa, então, potencializar a formação de sujeitos em uma práxis transformadora. A educação de adultos tem uma longa tradição – talvez para potencializar e atualizar – no interesse de produzir subjetividades, onde o desenvolvimento e a melhora progressiva das condições de vida sejam orientados por um horizonte de justiça. Significa uma proposta que potencializa a consolidação de identidades, individuais e coletivas, superando a perspectiva de um humanitarismo assistencial, que surge às vezes em atualizadas modalidades de ressonâncias progressistas (RODRIGUEZ, 2009, p.327).

Não obstante os esforços estatais por essa demanda, os anos de 1990 até a atualidade seguem com esse enorme desafio. Não se tem justiça social se não houver inclusão educacional. Consoante a autora do fragmento acima, precisamos de uma alfabetização inclusiva que possa potencializar a formação dos sujeitos para transformarem suas realidades.

Esse período vivenciado pelo PBA não trouxe respostas significativas as necessidades de alfabetização de jovens e adultos

Apesar do compromisso da União com o Programa, a escolarização fundamental e média a cargo dos municípios e estados, não proporciona a continuidade do processo educativo na mesma proporção de sua demanda. Em 2000 a taxa de analfabetismo no país era de 13,64%. Em dez anos, aponta o Censo (IBGE, 2010), o analfabetismo no país caiu só quatro pontos percentuais. Hoje, há ainda 13,9 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, em situação de analfabetismo (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.25).

Como podemos perceber o avanço é mínimo, posto que os problemas da sociedade brasileira perpassam o viés educacional. É importante ressaltar que o perfil de nossos adultos e jovens analfabetos é marcado por questões socioeconômicas, eles fazem parte de uma parcela social que possui seus direitos subtraídos desde o nascimento. Suas vidas são marcadas pelo trabalho árduo, pesado e mal remunerado, logo estabelecer níveis de avanço considerando apenas o acesso ou permanência nas salas de aula para a obtenção do domínio da leitura e da escrita, seria incorrer em um erro substancial de análise.

Outro importante acontecimento se deu na história da EJA no Brasil durante o segundo mandato do Governo Lula “quando foi incluída, embora em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE)”. (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p.208). Por outro lado, porém, os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de avaliações externas às escolas, o que comprova que os índices demonstrativos da qualidade do ensino para essa parcela de estudantes está fora do interesse governamental (HADDAD; DI PIERRO, 2015).

Outro dado importante a ser mencionado é sobre a inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb):

A inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020, realizou-se de forma progressiva e em condições desfavoráveis, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. Ainda assim, os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então (DI PIERRO, 2014 *apud* HADDAD; DI PIERRO, 2014, p. 208-209).

Segundo os autores, nos anos seguintes, as matrículas presenciais da EJA passaram a ser contabilizadas também nos programas do governo federal de alimentação e transporte, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas, vindo dessa forma trazer melhorias relevantes nas condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes da EJA na escola. (HADDAD; DI PIERRO, 2015)

Paralelo a esses acontecimentos temos a Resolução CD/FNDE nº 65, de 13 de dezembro de 2007, a qual regulamenta a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Agenda Territorial de EJA), consolidando estratégias para a articulação territorial das ações de alfabetização para os jovens e adultos, utilizando-se de análises diagnósticas, definição de objetivos e metas para subsidiarem a gestão dessas ações. Outra importante resolução para a EJA data de 2009, a Resolução nº 51/09, por meio dela a educação de jovens e adultos foi inserida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLDEJA) (TEIXEIRA; DIAS, 2011).

A eficácia da política de EJA é, sobremaneira, dificultada pela sua desconcentração, posto que são os municípios os responsáveis pela efetivação dessa demanda. Logo a qualidade da oferta, a quantidade e demais fatores variam de acordo com cada ente. Não obstante a todas essas questões o curso natural das políticas públicas voltadas para essa modalidade segue e:

Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o

Ensino Médio, “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]”, estendendo também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Ampliou-se, assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação infraconstitucional a essas determinações, o que foi realizado pela Lei n. 12.796/2013, que modificou a LDBEN (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p.209).

Mediante essas conquistas surge outra de substancial valor:

Em 2010, Os Ministérios da Educação e da Justiça, assistidos pelos Conselhos Nacionais de Educação e de Política Criminal e Penitenciária, lograram acordo em torno das Diretrizes Nacionais para a Oferta de EJA em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, que seriam reforçadas no ano seguinte, quando o Congresso modificou a Lei de Execução Penal, admitindo a remição de pena pelo estudo. Esse quadro normativo repercutiu na política federal em fins de 2011, quando a Presidenta Dilma Rousseff instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), assegurando assistência da União aos Estados para seu alinhamento às novas Diretrizes (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 209-210).

Essa última e tardia conquista para a EJA representou um salto para trazer dignidade a um grupo específico de indivíduos que ao longo da vida teve o acesso a educação negado. Sabemos que o sistema carcerário brasileiro é um frio retrato das negativas de políticas públicas voltadas para as classes menos favorecidas ao longo de nossa história. Um sistema composto por negros, pobres e analfabetos, que se encontraram ao longo da vida com as masmorras do crime. Agora, nas prisões esquecidos, estão em plenas condições de abandono, levar educação a esse público é como lhes trazer um resgate à dignidade da pessoa humana. Neste contexto, essa parceria entre órgãos da educação e do judiciário simboliza importante avanço nas demandas do governo em prol da massa carcerária.

Nesta conjuntura, insufladas por tais princípios, editam-se em 2013 as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013). Nesse documento, afirma-se que a Educação de Jovens e Adultos constitui-se “como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria” (BRASIL, 2013, p. 40). Para tanto, preconiza o documento que “Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço” (BRASIL, 2013, p. 41).

Postas essas considerações, convém alargar a nossa discussão para o campo acadêmico. Na década anterior aos governos Lula e Dilma, anos de 1990, houve uma grande desestruturação dos órgãos do MEC e da EJA, diante disso uma resposta nacional surge em favor da educação de jovens e adultos. Educadores, estudiosos, militantes sociais unem-se

para pressionar o Estado pela construção de políticas públicas voltadas para a EJA. Nesse contexto surgem os Fóruns Estaduais de Educação de Adultos e os Encontros Nacionais de Jovens e Adultos (ENEJA), os quais tornam-se uma referência de resistência e luta em prol da EJA. Não olvidando mencionar que a relevância de tais encontros fazia parte das indicações da V CONFITEA – Hamburgo, 1997. Destaque-se que esta CONFITEA V causou um forte impacto no Brasil, pois a mesma potencializou diálogos nas reuniões preparatórias e desencadeou inclusive a criação de fóruns estaduais e planejamento de encontros anuais.(TEIXEIRA; DIAS, 2011)

Segundo Fávero e Freitas (2011), da V CONFITEA realizada em Hamburgo, na Alemanha, dois documentos foram publicados e que são de elementar importância: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, sendo esse último formulado a partir de dez temas de estudos, para os quais a Conferência indicou compromissos entre os estados membros. Consoante os autores a declaração traz uma nova perspectiva até então não posta para a EJA, colocando a educação como um direito a ser aprendido ao longo da vida e assim pontua:

O reconhecimento do “Direito a Educação” e o “Direito a Aprender por Toda a Vida” é mais que nunca uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (UNESCO, 1997, p. 93 *apud* FÁVERO; MARTINS, 2011, p.28).

Ainda conforme os mesmos autores ambos os documentos foram considerados no Brasil como referências para a modalidade e tiveram significativa repercussão entre os pesquisadores. É nessa atmosfera que avançam os encontros de Fórum de EJA para discutir a educação de jovens e adultos dentro de uma dimensão estatal mais ampla e com perspectivas de uma política pública eficaz, que trate a educação da EJA não apenas como compensadora, mas também como inclusiva e eficiente.

A luta dos educadores pela EJA mescla-se entre os Fóruns Nacionais¹⁰, e as CONFITEAS. Após a V CONFITEA, em Hamburgo o Brasil sedia, em Belém do Pará, a VI

¹⁰Os Fóruns de EJA, criados a partir de 1996, hoje presentes nos 27 estados e no Distrito Federal, organizados em pelo menos 89 Fóruns Regionais envolvem pessoas, entidades e instituições: gestores públicos e privados; conselhos de direitos; instituições de ensino superior; setor empresarial; movimentos sindicais, sociais e populares; organizações não-governamentais, educadores e educandos. A articulação interna se dá a partir dos 27 representantes estaduais e coordenação colegiada nacional. O esforço destes coletivos tem provocado uma intervenção mais orgânica na construção da política pública de EJA que se constituiu pauta permanente na sociedade brasileira (FÓRUM EJA, 2010, p.1).

CONFITEA, sendo esse evento um marco de grande relevância. Antes desse encontro internacional os fóruns de EJA representaram importante instrumento para realizá-lo:

Outro momento importante para retratar esse histórico de interlocução foi o processo de preparação para a VI CONFITEA no ano de 2008, no qual os Fóruns de EJA, em parceria com o Ministério da Educação, produziram o Documento Nacional Preparatório para a VI CONFITEA. Fortalecidos por este processo, os Fóruns participaram dessa Conferência, o que levou o Brasil a tornar-se uma referência internacional pela diferenciada forma de mobilização social (FÓRUM EJA, 2010, p.01).

Como podemos perceber CONFITEAS e FÓRUNS, representam importantes instrumentos de luta ao longo da história para a Educação de Jovens e Adultos. Para Haddad e Di Pierro (2015), a CONFITEA VI reafirmou o conceito de educação para jovens e adultos ao longo da vida, conforme posto na V CONFITEA, e ainda aprovou o Quadro de Ação de Belém, além de buscar convergências com outras agendas internacionais de alfabetização, educação e desenvolvimento.

Ainda sobre a VI CONFITEA é válido destacar que esse conceito de educação ao longo da vida faz recair sobre a EJA uma demanda relevante em relação não apenas ao que se constrói na trajetória de uma vida, mas também como se articulam as diversas percepções do sujeito em seu trajeto de vida dentro das diversidades que vivencia. Vejamos:

Este olhar abrangente que é atribuído a EJA atenta para a percepção sobre os sujeitos da EJA: gestores, educadores e educandos em suas diversidades. Trabalhar com e na diversidade dos educandos da EJA, requer que compreendamos que a diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros: mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, encarcerados, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, e descendentes de outros povos que formaram o povo brasileiro, considerando os modos distintos de construir identidades sociais, étnico-raciais e cidadania (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.71).

É nessa perspectiva holística de indivíduo e sociedade que se preparam os documentos a nível de Brasil para a VI CONFITEA, no sentido de que “potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação e execução de propostas educativas” (Documento preparatório para VI CONFITEA *apud* BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.71). Segundo as autoras é nessa perspectiva que o SECADI tem ampliado a quantidade e a diversidade de projetos oferecidos para a EJA. Buscando alcançar as mais diversas populações, dentre elas quilombolas e indígenas, jovens camponeses dentre outros.

4.3 OS JOVENS EM CONFLITOS COM A LEI E SUA PARTICIPAÇÃO NA EJA

A EJA tornou-se alvo para um público que não apenas está em idade de frequência escolar irregular, mas que, somado a isso, encontrou pela vida outras circunstâncias e tornou-se um adolescente em conflito com a lei. Para esse público, a EJA é mais do que uma modalidade de ensino, pois ela representa a possibilidade de ser reintegrado à sociedade por meio da educação. A frequência escolar do jovem em conflito com a lei pode ser exigida como uma medida socioeducativa a ser cumprida, por muitos estarem numa faixa etária avançada, e virem de repetitivas reprovações são encaminhados a EJA noturna ou diurna.

Podemos nos perguntar quem são esses adolescentes e jovens que perfazem o perfil de infratores da lei. Quem são aqueles que preenchem as manchetes de folhetins, de natureza sensacionalista ou não, diariamente? Segundo pesquisa realizada entre julho de 2010 e outubro de 2012 pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, esses jovens em conflito com a lei são “Adolescentes de 15 a 17 anos com famílias desestruturadas, defasagem escolar e envolvidos com drogas que cometeram, principalmente, infrações contra o patrimônio público como furto e roubo” (BRASIL, 2012).

Esses jovens denunciam uma face amarga de nossa nação. Segundo a mesma pesquisa, cerca de 60% dos jovens entrevistados possuem entre 15 e 17 anos e mais da metade deles não frequentava a escola antes de ingressar nas unidades de medidas socioeducativas. A maioria dos adolescentes infratores parou de estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série do ensino fundamental. Além disso, 8% deles não chegaram sequer a ser alfabetizados. Nesse aspecto, a desigualdade entre as Regiões do país ficou evidenciada no estudo. Entre os jovens entrevistados no Nordeste, 20% declararam que não sabem ler, enquanto no Sul e no Centro-Oeste essa proporção foi de apenas 1% (BRASIL, 2012).

De acordo com o último levantamento realizado pela Coordenação Geral do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, de 2014, em todo o Brasil havia 24.628 adolescentes e jovens (12 a 21 anos) em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). No Estado do Ceará, 930 adolescentes estavam cumprindo medidas socioeducativas de internação em 14 unidades localizadas em Fortaleza, Sobral, Juazeiro, Iguatu e Crateús. Atualmente, a capital sedia dez unidades para cumprimento de medida socioeducativa que abrigam 733 jovens e, destes, 66% têm idade entre 16 e 18 anos. Ou seja, a maioria dos jovens internados em Fortaleza está na faixa etária

atingida diretamente pela PEC 33/2012, que propõe a redução da maioria penal para 16 anos (CEARÁ, 2017).

Diante do quadro descrito, há uma flagrante ineficácia do poder público em prover políticas públicas eficazes para evitar tanto a evasão escolar como o elevado índice de analfabetismo. Ao longo deste nosso diálogo, pretendemos evidenciar o porquê da necessidade da existência de uma educação de jovens adultos estável e forte que contribua para a mudança desse cenário de jovens estudantes e carentes de ações estatais.

Nas conclusões de sua pesquisa o CNJ relata que, em relação à estrutura familiar, 14% dos jovens infratores possuíam pelo menos um filho, apesar da pouca idade, e apenas 38% deles eram criados pela mãe e o pai. No mais, 7 em cada 10 adolescentes ouvidos pelo Justiça ao Jovem¹¹ se declararam usuários de drogas, sendo este percentual mais expressivo na Região Centro-Oeste (80,3%). A maconha aparece como o entorpecente mais consumido, seguida da cocaína e do crack.

Ao fazer uma análise sobre os dados acima descritos, podemos compreender que os problemas perpassam os muros e limites do mundo penal e avançam para questões socioeconômicas e educacionais. Esses jovens trazem em suas histórias fracassos que começam ainda em seus lares, como prova de que os problemas advêm muito mais do meio social em que estão inseridos do que de sua própria personalidade.

Segundo Groppo (2004), a juventude deve ser vista como um artefato social e não biológico. O autor reitera que o olhar científico dado aos jovens o trata de uma forma muito naturalística, o que é prejudicial para a juventude de forma geral, pois isso traz uma certa mistificação, uma vez que a pondera apenas como um produto etário e místico relacionado somente com uma fase chamada de puberdade e adolescência. O mesmo arrazoa que o modo e a fase de ser jovem está fortemente ligada a fatores históricos e sociológicos. Dessa maneira,

¹¹O Programa Justiça ao Jovem, lançado em 2010 pelo Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF/CNJ), sob a denominação de Medida Justa, foi elaborado com a intenção de realizar uma radiografia nacional a respeito da forma como vem sendo executada a medida socioeducativa de internação. Na primeira etapa, foram visitados os 26 estados e o Distrito Federal. O relatório final sintetizou as impressões apontadas nos relatórios pertinentes a cada uma das unidades da federação. Os relatórios parciais foram encaminhados aos Tribunais de Justiça (por intermédio de suas Presidências, Corregedorias e Coordenadorias da Infância e Juventude) e aos Executivos Estaduais, além de outras autoridades integrantes do Sistema de Garantias de Direitos Infância-Juvenil, para análise das recomendações e adoção das providências cabíveis. A segunda etapa do Programa Justiça ao Jovem ocorreu no ano de 2012, com o retorno aos estados apontados nos relatórios anteriores como os mais críticos, para verificação da situação atual das unidades. Propôs-se, ainda, em reuniões de articulação com os Poderes Judiciário e Executivo dos respectivos estados, dentre outras recomendações, a realização de cursos de aperfeiçoamento para magistrados e servidores, observando as disposições da Lei n. 12.594/12 (Lei do SINASE) e da Resolução n. 165 do CNJ (BRASIL, 2018).

avaliamos que o jovem infrator não se desvencilha das condições que a sociedade em que vive oferece a ele.

Muito haveria que se falar das ausências estatais relativas ao público de estudo escolhido, entretanto, para fins de clareza e objetivação de nossa pesquisa, iremos nos deter na questão educacional. Ao longo de nossa fala, poderemos tentar compreender por quais razões esse jovem em conflito com a lei abandona a escola, e então começaremos por conceber que a questão é socioeconômica, proveniente da abissal desigualdade social em que nos encontramos. Os dilemas socioeconômicos são fortes elementos desencadeadores das condições danosas em que se encontra a nossa juventude.

A Constituição Federal de 1988 consagra que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada também pela sociedade, com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas da pessoa e ainda ser capaz de prepará-la para o exercício da cidadania e para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em conformidade com o que mencionamos acima, depreende-se que é uma realidade a obrigação estatal para a promoção e oferta da educação. A partir do momento em que a Constituição positiva semelhante direito, faz surgir ao indivíduo a pretensão de exigi-lo, de vê-lo cumprir-se efetivamente, tendo-se assim a educação como um direito público subjetivo. Mais adiante a Carta Magna particulariza, em seu artigo 227, a demanda educacional à criança e ao adolescente. Senão vejamos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Da leitura do artigo constitucional acima, é possível facilmente constatar que há a obrigação do Estado em prover a educação, mas, por outro lado, ao nos depararmos com a realidade dos índices e pesquisas educacionais, percebemos que há uma estratosférica distância entre o direito positivado e sua eficácia (ZANELLA, 2010).

O ECA, por sua vez, com vistas a cumprir os preceitos constitucionais, assegura à criança e ao adolescente, preferencialmente, uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, apontando para a cidadania de forma clara e objetiva, bem como para a preparação futura para o trabalho, zelando de forma veemente pelo respeito absoluto a seus direitos fundamentais.

Com essas breves considerações acerca da educação enquanto objeto de positivação no nosso ordenamento jurídico, queremos relacionar o adolescente em conflito com a lei, o qual desde sempre fora mencionado como o alvo de nossa pesquisa, com a atual oferta de ensino para o mesmo. Com os preceitos normativos acima descritos, podemos entender que se exigiu das escolas públicas de todo o país a abertura incondicional das matrículas para toda e qualquer criança e adolescente. Isso possibilitou a inclusão escolar de uma população infanto-juvenil com perfis dos mais variados. A diversidade perpassa por questões sociais, culturais, econômicas, psíquicas etc. Entre esses perfis diversos, encontram-se os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

A necessidade de inclusão, advinda da pressão feita pela positivação dos direitos e pela sociedade civil em geral, trouxe à tona a necessidade de dar respostas sobre um público massacrado historicamente. A garantia à educação estava posta, porém faltava algo mais. O que se faria quando essa criança ou adolescente não pudesse gozar plenamente desse direito à educação devido às suas próprias ações? Mister se fazia, então, que surgisse uma ampliação dessa lei para que nenhuma criança ou adolescente ficasse de fora. Nesse contexto, surge a EJA como uma alternativa à escola regular e com a intenção de sanar distorções que o próprio tempo trouxe na bagagem desses jovens.

Logo esse jovem em conflito com a lei que agora denominaremos, por vezes, de aluno, vê-se em outro cenário pela busca e efetivação do direito à educação. Dentro das condições sociais e econômicas já acima discutidas, encontramos o jovem que precisa não somente das leis postas para lhe garantir educação, mas necessita também de ensinamento diferenciado, uma vez que ao adentrar no mundo dos atos infracionais tudo em sua história passa a ser diferente. Para corrigir esses desvios de suas caminhadas, estarão eles novamente frente a frente com as normas, com a necessidade de reparar seus erros.

Nessa nova escalada de retorno aos trilhos da vida, terão algumas sanções a cumprir e dentre elas estarão as medidas socioeducativas, momento em que precisarão da EJA. Como dito alhures, essas medidas são, de acordo com o ECA: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional. As medidas aplicadas serão sempre de acordo com a gravidade do delito e a necessidade do infrator, porém a frequência à escola é sempre priorizada. (ZANELLA, 2010; LIMA; MINADEO, 2012)

Vejamos agora alguns caminhos estatais para atender esse jovem em conflito com a lei. No âmbito nacional temos a Resolução n.º 3, de 13 de maio de 2016 do Ministério da Educação e Cultura – MEC. A referida resolução define diretrizes nacionais para o

atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Dentre as suas diretrizes e orientações regulamenta a matrícula desse jovem e assim institui:

Art. 7º - Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo.

§ 1º - A matrícula deve ser efetivada sempre que houver demanda e a qualquer tempo.

§ 2º - A matrícula deve ser assegurada independentemente da apresentação de documento de identificação pessoal, podendo ser realizada mediante a autodeclaração ou declaração do responsável (BRASIL, 2016).

Da leitura do artigo acima facilmente se conclui pela obrigatoriedade da inserção desse jovem na escola. A trajetória de um adolescente em conflito com a lei não foi fácil, pelas próprias circunstâncias socioeconômicas e pelo abandono estatal, que, como vimos, vem acompanhá-lo desde o Brasil colônia. Por outro lado, não basta que o Jovem Infrator esteja presente na escola, é preciso oferecer uma educação holística que o prepare para o mundo que o espera após o cumprimento das medidas a eles destinadas. Ademais, o mero ensinamento de conteúdos curriculares desassociados da realidade contextual deles não produzirá a necessária formação desse sujeito enquanto cidadão capaz de exercer seus direitos e deveres, bem como de ser autor e construtor de sua própria vida. Logo, mais do que ensinar conteúdos é preciso ensiná-los a compreender a realidade que os cerca.

No Estado do Ceará temos o Programa Ceará Pacífico, com ações voltadas também para o público juvenil em conflito com a lei, destacando ações na área de segurança. Sobre o programa:

O Pacto por um Ceará Pacífico, instituído pelo Decreto estadual nº 31.787, de 21 de setembro de 2015, objetiva a construção da Cultura de Paz no Ceará, através da definição, da implantação, do monitoramento e da avaliação contínua de políticas públicas interinstitucionais de prevenção social e segurança pública, para a melhoria do contexto urbano, acolhimento às populações mais vulneráveis e enfrentamento à violência, com atuação articulada, integrada e compartilhada dos órgãos e entidades públicas estaduais, municipais, federais e da sociedade civil (CEARÁ, 2015, p.13).

Como podemos perceber, em conformidade com descrição do programa acima, não há, nesse âmbito, política especificamente voltada para o adolescente infrator e que seja frequentador da EJA, mas existem apenas ações que podem inclui-lo de forma generalizada em um contexto mais amplo. Logo percebe-se ser necessário que o poder público deixe de ser inerte quanto a uma parcela social específica, carente e vulnerável .

Quanto ao município de Fortaleza, há algumas ações e projetos voltados para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, não se consubstanciando, porém, algo específico para aqueles que frequentam a EJA, ainda que os princípios norteadores sejam válidos para todos e os contemplem igualmente.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, há o Programa de Consolidação de Alfabetização das Casas de Medidas Socioeducativas do Município de Fortaleza, o qual entende que oferta de anos iniciais (1.º ao 5.º ano, EJA I, EJA II e EJA III) do Ensino Fundamental nos Centros de Medidas Socioeducativas é um compromisso formal assumido entre a Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS) e a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). O programa objetiva, de modo geral, oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental aos adolescentes e jovens privados de liberdade abrigados nos Centros de Medidas Socioeducacionais.

Para medidas em meio aberto, foi criado, também no cenário municipal, um manual de gestão das medidas socioeducativas, disponibilizado para os profissionais dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), instituição responsável pela execução das referidas medidas. O manual visa à padronização dos atendimentos e acompanhamento dos adolescentes que estão em cumprimento das medidas de forma eficaz de acordo com orientações do SINASE, produzido por uma equipe interinstitucional formada pela Secretaria Municipal do Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SETRA), Tribunal de Justiça do Ceará, Ministério Público do Ceará, Defensoria Pública do Ceará e a *Terre des hommes*¹² (TDH) Brasil (FORTALEZA, 2016).

Existe também o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025), o qual aponta para a oferta de escolarização nos Centros de Medidas Socioeducativas e considera

¹²*Terre des hommes* Brasil é uma organização não governamental sem fins lucrativos, que faz parte da *Fondation Terre des hommes* (Tdh), organização suíça com sede em Lausanne. Tem como missão a promoção, garantia e defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Criada em 1960 por Edmond Kaiser, Terre de hommes atua em 34 países, com ações que beneficiam diretamente mais de 2 milhões de crianças e adolescentes anualmente. No Brasil, os projetos apoiados por *Terre des hommes* se tornaram referência a nível regional e nacional em temáticas como crianças e adolescentes em situação de rua, enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes, trabalho infantil e convivência familiar e comunitária. Atualmente, nas regiões Norte e Nordeste, Tdh desenvolve ações voltadas para uma justiça mais educativa que repressiva, contribuindo em abordagens inovadoras para a disseminação do paradigma da Justiça Juvenil Restaurativa, Protagonismo Juvenil e Mediação de Conflitos. Nesse sentido, promove experiências piloto de Justiça Juvenil, contribuindo com formações, assessoramento, iniciativas de incidência política, comunicação e articulação do sistema de garantia de direitos. Também realiza estudos e pesquisas sobre ato infracional, sistema socioeducativo e Justiça Juvenil Restaurativa.

Com sede em Fortaleza, Ceará, *Terre des hommes* Brasil exerce um papel de articulador na temática de Justiça Juvenil Restaurativa, nos estados do Pará, Piauí, Maranhão e Rio Grande do Norte. (TERRE DES HOMMES, 2018)

que o atendimento deve ser em regime de colaboração entre município e estado. Essas ações municipais possuem os seguintes objetivos específicos:

Promover e assegurar uma educação de qualidade para a população de adolescentes e jovens em situação de reclusão; Garantir oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e da Matemática; Criar as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica, digital e cultural dos aprendizes (FORTALEZA, 2017, paginação irregular).

Diante dos objetivos colocados, é possível compreender que o município de Fortaleza busca atender essa parcela da população educacional com a finalidade de garantir o alcance de uma educação básica satisfatória e promover a cidadania desses jovens que tão precocemente adentraram no mundo do crime.

Alhures fizemos referência à célula de mediação que existe tanto na Secretaria Municipal quanto nos Distritos de Educação de cada Secretaria Executiva. Cabe reiterar que a Célula de Mediação trabalha com todo tipo de conflito que haja nas unidades escolares buscando a promoção da paz. Ela atua com a oferta de cursos e promoção de encontros com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Possui ao seu lado, como grande aliado, a organização não governamental TDH.

Aqui em Fortaleza o TDH Brasil desenvolve um projeto de Prevenção à Violência e Mediação Escolar nos bairros do Grande Bom Jardim e Grande Mucuripe, bem como o programa de Fortalecimento do Sistema de Justiça Juvenil no município, buscando estimular competências para a implementação do enfoque restaurativo tanto no contexto escolar como no atendimento socioeducativo. São essas ações do TDH realizadas junto às Células de Mediação tanto da Secretaria Municipal de Educação como dos Distritos de Educação.

Como podemos observar, não há uma política voltada tão somente para os adolescentes que frequentam a EJA, todavia há um movimento no sentido de prestar uma ampla assistência educacional ao jovem infrator. Nas escolas existe o núcleo gestor e pedagógico para prestar atendimento a quem se encontra nessa situação e procura a entidade educacional como meio de cumprir ordens judiciais. Entendemos, porém, que essas iniciativas, ainda que não voltadas apenas para o Jovem Infrator, podem resultar como auxiliares importantes no resgate desse jovem.

No capítulo posterior apresentamos os resultados da pesquisa realizada com o núcleo gestor das escolas que atendem alunos da EJA, com os técnicos do DE IV e da SME. Para além da discussão e apresentação dos resultados tencionamos esboçar curto relato das condições em que se deu a implantação da modalidade de EJA no município de Fortaleza.

5 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DA EJA PARA JOVENS EM CONFLITO COM A LEI NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

No presente capítulo, objetivamos apresentar a pesquisa realizada *in loco*, estabelecendo um diálogo tanto com os sujeitos participantes quanto com os teóricos estudados, a partir dos dados obtidos. Para além disso, pretendemos traçar breve panorama de como se deu a oferta da EJA no município de Fortaleza desde a origem.

A cidade de Fortaleza é a capital do Estado do Ceará e, segundo dados¹³ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, em 2017, atingiu uma população estimada de 2.627.482 pessoas, fazendo de Fortaleza a 5.^a cidade mais populosa do Brasil. Associada a essa alta taxa populacional, surgem alguns problemas no município, como, por exemplo, o aumento da violência e a precarização de diversos serviços prestados à sociedade. Segundo o *Atlas de Violência 2017*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Fortaleza é a 13.^a cidade mais violenta do Brasil. Esse dado de violência torna-se uma relevante questão, na medida que, em nosso estudo, lidamos com jovens que estão diretamente relacionados a esse processo de recrudescimento da violência (BRASIL, 2017).

No capítulo anterior, mencionamos a vulnerabilidade socioeconômica a que esses jovens, objeto de nosso estudo, estão submetidos. Todo esse cenário nos permite compreender o quanto é necessária a criação e efetivação de políticas públicas voltadas para esse coletivo juvenil, o qual, ao longo de sua trajetória, teve as oportunidades de desenvolvimento, crescimento e estudo escamoteadas por um cruel sistema de segregação social.

Posto isso, é preciso mencionar que, na atual conjuntura de crise neoliberal pela qual passa o Estado Brasileiro, com reflexos diretos na saúde, na educação e nos demais setores da sociedade, não poderia deixar de haver reverberações dessa crise na educação do município de Fortaleza. Os embaraços para a concretização das necessárias demandas educacionais são muitos, porém não podem representar impedimentos para que haja a efetiva oferta educacional tanto na modalidade regular quanto na Educação de jovens e adultos.

No Brasil, a oferta da Educação de Jovens e adultos como uma área de estudo específico é recente e tem menos de um século, pois, embora tenha se iniciado ainda no Brasil colônia, com o trabalho dos jesuítas, foi apenas em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que se demonstrou e se apresentou a necessidade de criar instrumentos para a continuidade dos estudos para a população adulta (TEIXEIRA; DIAS, 2011).

¹³<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>

De acordo com Teixeira e Dias (2011), o município de Fortaleza só veio apresentar a oferta da EJA de forma sistemática em 1976. Vale ressaltar que, nesse primeiro momento, o oferecimento dessa modalidade de ensino, no município, limitava-se ao 1.º segmento, sendo posteriormente ampliada sua oferta, em 2008, para o 2.º segmento. À época, a nomenclatura classificava tais segmentos como Educação de Jovens, adultos e idosos. Em termos de seriação, assim era organizada:

- 1º Segmento – contempla do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e está organizado nas seguintes etapas:
- EJA I – corresponde ao 1º ano do ensino fundamental;
 - EJA II – corresponde ao 2º e 3º anos do ensino fundamental; e
 - EJA III – corresponde ao 4º e 5º anos do ensino fundamental.
- 2º Segmento – contempla do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e está organizado nas seguintes etapas:
- EJA IV – corresponde ao 6º e 7º anos do ensino fundamental; e
 - EJA V – corresponde ao 8º e 9º anos do ensino fundamental (TEIXEIRA; DIAS, 2011, p. 103).

A seriação de EJA perdurou desse modo até o ano de 2017, quando o Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, por meio da Resolução N° 016/2017, realizou importante mudança alterando a Resolução anterior e conseqüentemente a sua seriação, estabelecendo ainda a possibilidade de parte da carga horária do ensino fundamental ser realizada na modalidade de ensino a distância. Na nova configuração, a seriação ficou assim organizada:

- Primeiro Segmento, equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
 - a) EJA I
 - b) EJA II
- Segundo Segmento, equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental:
 - a) EJA III
 - b) EJA IV (FORTALEZA, 2017, p.02)

Segundo Teixeira e Dias (2011), a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza assume como pressupostos para a EJA os fundamentos da Educação Popular, os quais são baseados em Paulo Freire e se configuram como um modo de ser e de atuar que expressa uma estreita vinculação entre os processos de aprendizagem e as lutas e anseios da classe trabalhadora.

A EJA, no município de Fortaleza, está pautada nos seguintes princípios epistemopedagógicos: flexibilidade, dialogicidade, participação, horizontalidade, autonomia, criticidade e contextualização (TEIXEIRA; DIAS, 2011). Esses princípios norteadores fazem da EJA no município de Fortaleza um verdadeiro desafio para concretizar a oferta de uma

educação que venha a contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno. Com base nesses princípios, é possível respeitar a diversidade de cada aluno e inseri-lo no contexto social.

Consoante Teixeira e Dias (2011), os desafios dessa modalidade no sistema municipal de ensino apontam para a necessidade de elaboração de uma política permanente de formação continuada para os sujeitos que atuam na EJA, visto que não há formação universitária específica para esses atores educacionais. As autoras também destacam a necessidade de a administração municipal oferecer maior suporte às escolas que ofertam essa modalidade de ensino.

Após destacar os princípios norteadores da EJA no município de Fortaleza, de acordo com a Resolução N° 007/2012, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, cumpre mencionar suas diretrizes, as quais estão descritas no artigo 10 e são as seguintes:

I – A educação escolar deve levar em conta as necessidades das pessoas jovens, adultas e idosas e as especificidades de sua condição no processo natural de amadurecimento e envelhecimento, respeitando seu direito de viver dignamente todas as etapas da vida e de exercer sua cidadania. II – Acesso dessa população às oportunidades de desenvolvimento, realização e bem-estar da pessoa em todo curso de sua vida, inclusive numa idade avançada. III – Acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, como meio para maior usufruto do desenvolvimento social, cultural, político e econômico. IV – Formação permanente de técnicos, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar sobre assuntos pertinentes ao processo natural e sociocultural de amadurecimento e envelhecimento, fundamentos epistemológicos e pedagógicos da EJA e conteúdos e metodologias de ensino, próprios a cada idade. V – Ampliação da oferta do atendimento escolar ao jovem, adulto e idoso, utilizando, complementarmente, além das escolas, outros espaços da cidade, por meio de parcerias com a sociedade civil e a iniciativa privada (FORTALEZA, 2012, p.3).

Com essas diretrizes, resta esclarecido que a proposta da gestão municipal é oferecer, para aqueles privados de educação na idade apropriada, desenvolvimento de suas habilidades de forma ampla, considerando suas peculiaridades, seu bem-estar ao longo da vida, o acesso a conhecimentos produzidos pela sociedade em que estão inseridos e ainda especial atenção à formação dos agentes envolvidos nesse processo. Propõe-se também possibilitar a esses indivíduos o pleno desenvolvimento de sua cidadania, a fim de que ele se sinta um ser no mundo com todas as suas potencialidades aproveitadas.

Nos tópicos a seguir, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa *in loco*. Objetivamos dialogar com os teóricos pesquisados, estabelecendo um debate a fim de respondermos aos nossos questionamentos iniciais. Técnicos em educação, gestores escolares e professores deram suas contribuições acerca do que têm vivenciado ao longo dos anos nas atividades da EJA. De acordo com o já explicitado nos procedimentos metodológicos, os participantes responderam a questionários pautados nos objetivos dessa pesquisa. A ideia era

levantar dados da realidade escolar do Jovem Infrator com a participação daqueles que o acompanham cotidianamente.

Por oportuno, convém ressaltar que, inicialmente, era objetivo nosso realizarmos entrevista com os jovens infratores e seus familiares, porém dada a peculiaridade das circunstâncias, tornou-se impossível cumprir semelhante tarefa. Dois deles haviam se evadido da escola ainda no decorrer da construção dessa pesquisa; outro não atendeu às ligações e estava frequentando esporadicamente a escola, talvez por já ter cumprido a medida, conforme destacou um dos gestores da escola; um quarto aluno, não podemos ter acesso ao local de moradia, por residir em local monitorado por facção criminosa. Ressaltamos também que outros dois alunos haviam concluído o ensino fundamental no ano de 2017 (ano de início da pesquisa). Embora os dois últimos alunos mencionados não fossem mais aluno da escola, ainda os procuramos por meio de telefone e nos dirigindo aos endereços que constava na secretaria da escola, todavia não obtivemos sucesso. Aqui pontuamos que a situação de violência vivenciada nos últimos meses em Fortaleza, envolvendo facções criminosas e mortes em massa dificultaram demasiadamente o acesso a esses alunos, conforme expressou uma das gestoras quando mencionamos a necessidade de entrevistar os alunos.

Em vista da dificuldade mencionada acima, podemos começar a entender que constitui tarefa árdua manter esses adolescentes nos bancos escolares. Como frisamos no capítulo anterior, a vulnerabilidade socioeconômica, aliada ao longo abandono estatal a que esses jovens são submetidos, torna-os uma categoria especial e de difícil resgate.

Pertinentemente, queremos mencionar que o contato inicial com os participantes de nossa pesquisa se deu por meio de telefonemas, sendo seguido de visitas e conversa pessoal para explicitar o objetivo do trabalho. Posteriormente, foi enviado *e-mail* com o questionário para os mesmos, pois na conversa presencial ficou acordado que assim seria feito. Após o envio dos questionários, a devolutiva dos mesmos se deu em períodos temporais distintos, mas todos foram devolvidos num período máximo de 30 (trinta) dias e mínimo de 7 (sete) dias.

Após o recebimento dos questionários, ainda mantivemos contato pessoal e por telefone com o gestor da Escola Luís Inácio a fim de contatar os alunos que estivessem em medida socioeducativa, chegando inclusive a ir à escola em dia e hora em que uma mãe e aluno em cumprimento de medida ficou de comparecer, entretanto os mesmos não se fizeram presentes. Em relação à Escola Antônio Carlos Belchior, a gestora não nos retornou contato sobre os endereços dos alunos, mas já havia anteriormente informado que alguns deles mantêm sigilo de seus locais de moradia devido ao envolvimento com facções criminosas.

Ao nos depararmos com essa questão, ficamos reflexivos sobre o quanto a nossa população juvenil é massacrada por preconceitos e por condições de miséria social. O fator moradia implica uma série de indagações a serem feitas. Para Novaes (2006), para além de condições de gênero, raça, cor, trabalho e estudo, temos outro importante dado sobre a juventude brasileira: o endereço. Para a autora, há um marcante critério de diferenciação para os jovens quando o assunto é moradia. Vejamos:

Para a maioria da juventude brasileira que vive nas grandes cidades, há ainda um outro critério de diferenciação: o local de moradia. O endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos. Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão da estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros, conjuntos habitacionais, comunidades. Ao preceito e a discriminação de classe, gênero e cor adicionam-se o preconceito e a “discriminação por endereço” (NOVAES, 2006, p. 1, grifo da autora).

A ideia que podemos extrair do fragmento acima é verificada na fala e experiência da gestora escolar ao nos fornecer as informações sobre os endereços dos alunos. A moradia outrora era apenas um referencial de localização e estratificação de classe. Hoje, bem mais do que isso, ela também reflete as condições de vulnerabilidade em relação à segurança pública. Como antes mencionado, a periferia da cidade de Fortaleza tem se transformado em local de domínio das facções, as quais são regidas pelo tráfico de drogas.

Dando continuidade ao nosso debate, esboçaremos nas linhas a seguir as experiências das duas escolas eleitas como *locus* desta pesquisa.

5.1 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA LUÍS INÁCIO

Na parte introdutória deste trabalho, destacamos o porquê de escolher a escola Luís Inácio. Entre os motivos, abordamos o fato de sua localização ser privilegiada, ficando mais ao centro da cidade. A Escola Municipal Luís Inácio está localizada no bairro Montese. Possui 706 alunos distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Desse total, 118 alunos são da EJA. A escola funciona para a modalidade da EJA apenas no turno da noite e, em 2018, mantém 4 (quatro) turmas: EJA I, EJA II, EJA III E EJA IV.

Quando iniciamos esta pesquisa, em 2017, havia dois alunos em cumprimento de medida socioeducativa nessa escola. Em 2018, matriculou-se mais um. Logo, tínhamos um universo de 3 (três) jovens para participarem da pesquisa entre 2017 e 2018. Um dos alunos

do ano passado concluiu então a turma EJA V, que na época equivalia ao 8.º e 9.º anos do ensino fundamental. O outro não chegou a concluir o ensino fundamental e também não retornou esse ano. O aluno matriculado neste ano permanece estudando. Em conformidade com o artigo 247¹⁴ do ECA será preservada a identidade de qualquer um dos que aqui estejam envolvidos, por isso justificamos a utilização de denominação genérica para os alunos objeto desta pesquisa.

Para essa escola, foram enviados, conforme o combinado, os questionários para dois professores e dois profissionais do núcleo gestor. Apenas um dos gestores, sendo o diretor da escola, retornou o questionário respondido. Os dois professores, por sua vez, devolveram-no respondido. Já a entrevista, inicialmente proposta para alunos e seus familiares, não aconteceu pelas razões anteriormente expostas no introito deste capítulo. Nesse tópico denominaremos o gestor participante de Gestor 1 e aos professores chamaremos de Professor 1 e Professor 2.

5.1.1 Com a palavra a gestão escolar

Iniciaremos analisando a participação do gestor – diretor dessa escola. Esse gestor possui vasta experiência em educação e inicialmente nos informou que todos os anos recebe alunos em cumprimento de medidas socioeducativas. Quando perguntado sobre o retorno do aluno após o cumprimento da medida, o mesmo respondeu que a maioria tende a retornar, embora não continuem os estudos. De forma direta e resumida assim respondeu: “Na maioria das vezes, os alunos voltam para continuar a escola, mas muitos alunos com o cumprimento das medidas mudam de localidade e não continuam os estudos” (Gestor 1).

Nessa simples fala do gestor, podemos levantar alguns questionamentos. Primeiro, há uma relação entre o cumprimento da medida, a permanência na escola e a mudança de endereço? Segundo, a escola representa, para o Jovem Infrator, um meio auxiliar para satisfazer à demanda judicial? Relativamente ao primeiro questionamento, podemos aqui

14Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação ou a suspensão da programação da emissora até por dois dias, bem como da publicação do periódico até por dois números.

retomar a fala de Novaes (2006), quando suscita o tema da segregação juvenil em virtude de seu endereço de moradia. A questão que temos levantado desde o início da pesquisa sobre a vulnerabilidade social desses jovens está intimamente ligada à prática dos atos infracionais e é confirmada na fala desse e de outros participantes, como veremos adiante.

O segundo dado levantado foi sobre a escola representar apenas um meio auxiliar de cumprimento da medida. Aqui identificamos grave problema, pois tal situação implica que o Jovem Infrator reduz a escola a mero instrumento de finalidade. Dessa forma, é preciso repensar uma forma de ressignificar a educação para a juventude com políticas públicas efetivas e otimizadas com o intuito de desenvolver as habilidades desse jovem a fim torná-lo um cidadão ativo e arquiteto de sua própria trajetória de vida.

Talvez esse jovem não se sinta parte do processo educacional. Possivelmente, falta-lhe o sentimento de estar dentro, de pertencer, como alhures nos referimos a esse papel da EJA. Patenteia-se assim que a EJA ofertada nas escolas deve também trazer essa sensação de inclusão, de pertencimento. Paulo Freire, na obra *Pedagogia do oprimido*, assim se manifestava: “como marginalizados, ‘seres fora de’, ou ‘à margem de’, a solução para eles seria que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade de onde ‘partirão’ um dia, renunciando como trãsfugas, a uma vida feliz” (FREIRE, 1987, p. 36, grifos do autor).

O enunciado da pergunta acima tinha por escopo verificar a proposição do objetivo geral desta pesquisa, o qual se refere à questão da diminuição do retorno a delinquência do Jovem Infrator quando matriculado na EJA.

No tocante ao processo de inclusão, sob os aspectos institucionais e pedagógicos direcionados ao Jovem Infrator, o gestor relata que, quando este chega à escola para matricular-se, há uma conversa com o núcleo gestor, momento em que as normas escolares são apresentadas e se destaca a importância da educação para eles. Quanto ao relacionamento com os demais jovens, inicialmente há um retraimento do Jovem Infrator, mas depois acontece a integração: “então o tempo e os trabalhos em equipe favorecem a interação entre os envolvidos” (Gestor 1).

Esse tema é levantado por Domingo (2015), quando o autor faz referência direta à questão, pois, segundo ele, há grande estigmatização, por parte das instituições, em relação aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. O autor destaca ainda que situações como invisibilidade, indiferença, preconceito, estigma e exclusão, entre outras, fazem parte da vida desses adolescentes. Se a integração desse jovem não se dá logo de início, certamente há um pouco do que o autor aborda acima.

Concernente ao processo de aprendizagem do Jovem Infrator na EJA, o gestor cita questões já discutidas em capítulos anteriores. Ele destaca que esses adolescentes vão para a EJA

com o perfil de várias reprovações, comportamento inadequado, várias transferências de outras escolas, e conseqüentemente é um jovem infrator, em alguns casos. **Jovem infrator esse que irá dificultar o andamento da turma**, não frequentará de modo satisfatório e junto com ele carrega entre esses alguns outros agravantes, que a gestão escolar e o professor deve estar preparado, mas por vezes esses também precisam de suporte (Gestor 1, grifo nosso).

O depoimento do gestor, acima reproduzido, corrobora o que dissemos pouco antes sobre a estigmatização do Jovem Infrator. Para além disso, pode-se perceber uma certa culpabilização ao próprio adolescente por seu fracasso escolar. No mais, ao se referir a várias reprovações e comportamento inadequado, deixa-nos notar como se dá essa inserção do jovem na EJA, ou seja, o aluno que “não se adéqua” à escola durante o dia e, ao completar 15 (quinze) anos, é automaticamente encaminhado para as salas de EJA.

Diferentemente do que aponta o depoimento do gestor acima, Zanella (2010), considera que é exatamente pela invisibilidade que possui que o aluno começa seu histórico de indisciplina:

O cometimento de atos de indisciplina é, para o adolescente, o início da visibilidade na escola em que não aprende. É também o caminho para o envolvimento com o ato infracional. Assim, a violação de direitos do adolescente inicia com a não aprendizagem e se acentua nas demais relações familiares e sociais que o adolescente possui. Assim, a contradição existe no fato de que a não aprendizagem não é um condicionante para o olhar escolar, enquanto a indisciplina é (ZANELLA, 2010, p.13).

Percebemos na fala da autora, em contraponto a do gestor, que esse aluno não será “um mal” para os demais da EJA, pelo contrário, dado que quem sofreu uma violação de direitos no sentido da não aprendizagem foi ele, sendo uma das razões geradoras da indisciplina. Estabelecendo ainda outro paralelo, a autora pontua:

Com o cometimento de atos de indisciplina, a escola, mesmo não admitindo, almeja a transferência desse aluno, que se destaca como uma liderança negativa dentro do espaço escolar, para outra escola de ensino regular, ou para a Educação de Jovens e Adultos, quando a idade assim o permite (ZANELLA, 2010, p.13).

Exatamente por ser negligenciado é que o Jovem Infrator não adquire os conhecimentos e habilidades necessárias e, parecendo uma espécie de castigo, é matriculado

na EJA, conforme podemos também depreender do fragmento acima. Culpabilizar os jovens que não lograram sucesso na sua caminhada escolar é retirar do poder público suas responsabilidades para cumprir o que preceitua as leis estatais. É transferir a culpa para aquele que é vítima. Ao longo de todo o nosso estudo temos mencionado o abandono do Estado e a falta de políticas públicas para esse segmento da sociedade.

Quando nos referimos a políticas públicas voltadas para a educação em geral e para a EJA, especificamente, não estamos apenas falando da oferta educacional com a abertura de vagas. Afora isso, é necessário que essa oferta de ensino seja de qualidade, é preciso que ela aconteça de modo a incluir esses que estão à margem das oportunidades e possibilidades de aprendizagem para a prospecção de um futuro mais digno. Nesse sentido, Haddad e Di Pierro prelecionam:

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Se a exclusão escolar por falta de vagas merece atenção do poder público e da sociedade civil em geral, o que dizer da exclusão que ocorre de forma velada e silenciosa culminando em fracasso na vida do educando? Exclusão muito mais bárbara acontece quando o aluno está matriculado e frequentando a escola, mas não soma conhecimentos ao seu patrimônio cultural por ingerência e precariedade da oferta educacional. Se os educadores reproduzirem a nefasta ideia de que os educandos são culpados pelo seu insucesso, estaremos concordando com o entendimento de que quem falha é o aluno enquanto ser humano na potencialização de suas atividades cognitivas.

Outra preocupação desta pesquisa, estabelecida como um dos nossos objetivos específicos foi avaliar se o processo de inclusão do Jovem Infrator matriculado na EJA se realizava de maneira pedagogicamente adequada. Para obter uma resposta, questionamos quais fatores seriam determinantes para a permanência ou não desse jovem na escola. Nesse quesito, o gestor claramente expõe que a atuação dinâmica do professor e seu interesse pela vida do aluno é fator importantíssimo. No mesmo sentido, declara acreditar que o docente precisa de uma “preparação de mediador de conflitos e inclusão social” e segue

complementando que, se o professor fosse preparado com formações voltadas para a saúde mental, o uso do álcool e outras drogas, esse seria um fator contribuinte de grande valia.

Nas considerações postas acima pelo gestor, percebemos que ele atribui grande parte da responsabilidade de permanência do aluno na escola à formação docente. A ideia levantada nos parece bastante pertinente, pois é tema de grande relevância para a Educação. Paulo Freire, quando Secretário de Educação da cidade de São Paulo, destacava a relevância da formação para a prática docente e elegeu seis princípios básicos para regê-la:

a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 2000, p. 80).

Do fragmento acima, podemos ter uma dimensão do quanto Freire compreendia ser importante a formação docente e o quanto ela pode influenciar a prática rotineira do educador. Podemos com isso compreender que a formação permanente impõe que os educadores percebam os desafios da escola e as especificidades dos educandos a fim de torná-los instrumentos em seu processo de formação. Corrobora com o autor a proposta do gestor ao sugerir que o processo formativo seja a partir dos problemas colocados pela prática dos educadores no seu cotidiano, pois, dessa forma, é possível dar uma maior significação ao trabalho docente e, se assim acontecer, os alunos serão beneficiários diretos dessa prática.

Visando ainda responder à relação que há entre a matrícula do Jovem Infrator na EJA e o seu processo de ressocialização, questionamos o gestor sobre essa condição. A resposta foi incisiva, curta e direta, porém não menos permeada de considerações a serem realizadas. O gestor afirma que “com certeza, pois é por meio desse direito adquirido que o mesmo pode ter um futuro melhor, se inserir no mercado de trabalho, poder mudar sua realidade, ajudar sua família entre outros” (Gestor 1).

Precisamos discutir essas considerações por partes. Um primeiro dado que queremos levantar da fala do gestor é sobre tratar a educação como um “direito adquirido”. Em outros momentos de nossa pesquisa, já colocamos essa questão, inclusive quando

mencionamos a educação como um direito social positivado na CF/88. O direito à educação é um direito público subjetivo¹⁵ e confere ao indivíduo uma pretensão de exigi-lo do Estado. Sobre isso, assim preceitua Duarte (2004):

A função de se prever de forma expressa na Constituição que um determinado direito é público subjetivo é afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo, nem gerar pretensões individuais. Trata-se de uma figura que vem reforçar o regime já existente, além de constituir uma baliza para a melhor compreensão dos direitos sociais, sob o prisma do seu potencial de efetividade (DUARTE, 2004, p.117)

Compreender a educação como um direito público subjetivo representa um avanço social e humano relevante, na medida em que isso significa que cada indivíduo, particularmente, pode acionar os órgãos do judiciário para que o Estado cumpra o que está positivado nas leis. E quando nos referimos especificamente à EJA, somos capazes de dimensionar ainda mais a relevância disso, vez que essa modalidade de ensino foi, ao longo da história educacional brasileira, colocada em plano inferior em relação a outros programas educacionais.

Outro dado relevante na fala do gestor em resposta a esse quesito diz respeito à inserção do jovem no mercado de trabalho e sua perspectiva de futuro mais promissor. É interessante aqui mencionar que outros segmentos participantes dessa pesquisa, como veremos mais adiante, também defendem o trabalho como importante meio de ressocialização. Essa questão merece bastante atenção e cuidado ao ser tratada. É necessário pontuar que, no nosso entendimento, pela pouca idade dos jovens em conflito com a lei, a educação se mostra como instrumento de maior relevância e prioridade, em detrimento ao trabalho, para fins de ressocialização e combate à reincidência.

O artigo 69 do ECA prevê o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados, dentre outros, os aspectos de condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho. Entretanto, precisamos pontuar que a realidade é particularmente desafiadora, principalmente quando o adolescente traz consigo o estigma de infrator da lei. Questionamos se o trabalho seria um meio de sair da delinquência ou uma maneira de aprofundar as desigualdades sociais, uma vez que, nas

¹⁵ “A dicotomia [entre direito objetivo e subjetivo] pretende realçar que o direito é um fenômeno objetivo, que não pertence a ninguém socialmente, que é um dado cultural, composto de normas, instituições, mas que, de outro lado, é também um fenômeno subjetivo, no sentido de que faz, dos sujeitos, titulares de poderes, obrigações, faculdades, estabelecendo entre eles relações. Assim, quando falamos no direito das sucessões significamos algo objetivo, quando mencionamos o direito à sucessão de um herdeiro, mencionamos que algo lhe pertence. Para clarificar, lembramos que o inglês tem duas palavras diferentes para enunciar os dois termos: law (direito objetivo) e right (direito subjetivo)” (FERRAZ JUNIOR, 1994, p. 146, grifos do autor).

condições atuais em que vivemos, o trabalho apresenta-se para o jovem como um meio precário e incapaz de suprir suas necessidades e, desse modo, leva-o a transgredir as leis em busca dos desejos de consumo.

Grosso (2004) destaca que a juventude não é apenas um conceito marcado pela faixa etária, mas sim uma realidade constituída a partir do seu meio social, logo, o meio em que o Jovem Infrator se encontra o direciona a desejar aquilo que não se pode ter pelas próprias condições sociais de desigualdade. Consequentemente, estimulado pelas ideias de consumo e de que para “ser” é preciso “ter”, o jovem sente-se frustrado, não obtendo por meio do trabalho o sucesso e, desse modo, passa a delinquir na esperança de ter o que almeja. É problemático definir se o trabalho vai afastá-lo do mundo do crime ou apenas desapontá-lo pelas contradições do capitalismo em que ele está inserido.

O que estamos querendo é reafirmar o que já foi dito no primeiro capítulo desta pesquisa: a questão socioeconômica pode ser um elemento propulsor da criminalidade na vida desse adolescente, encaminhando-o para o conflito com lei e, por outro lado, a necessidade, muitas vezes, de prover seu próprio sustento, aliada à ânsia de consumo, propicia isso.

Por outro lado, por não conseguirem se inserir no mercado formal de trabalho, a despeito do que estabelece o ECA, o qual proíbe a realização de trabalho “perigoso, insalubre ou penoso”, constata-se na prática que os adolescentes, para garantir sua cidadania através do consumo, acabam muitas vezes se submetendo a trabalhos precários, informais, não assalariados ou assalariados sem registro em carteira e sem acesso aos direitos trabalhistas. Logo, não acreditamos que formas precárias de trabalho ressocializem o Jovem Infrator.

Oportunamente, as palavras do gestor nos faz retomar ao capítulo introdutório deste estudo, onde destacamos que a EJA possui três funções, sendo uma delas a função qualificadora, a qual oferece e oportuniza ao jovem infrator uma nova perspectiva de vida, dado que irá tratar de sua capacidade de se profissionalizar e de atuar tanto no seu meio social, como no mundo do trabalho. Isso finda por se tornar uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade (BRASIL, 2000).

Longe de esgotar o tema, nossa intenção foi apenas de instigar a reflexão sobre o jovem no mercado de trabalho, seja ele infrator ou não. Pois é preciso que pensemos acerca da situação em que se encontra a juventude no Brasil.

Por fim, o gestor destaca que, em termos percentuais, 50% dos alunos infratores matriculados na EJA chegam a concluir o ensino fundamental. Ele também considera que não apenas a matrícula nessa modalidade de ensino vai diminuir os índices de reincidência, mas

que ela terá sucesso se aliada à família. Temos nessa última consideração do gestor um indicativo do que sugere o nosso objetivo geral, qual seja, o de se perguntar se a matrícula do Jovem Infrator na EJA diminui a possibilidade de retorno à infração penal. Pelas suas considerações, este evidencia que a educação e especificamente a EJA é um dos instrumentos consideráveis e relevantes na diminuição da reincidência.

Findas as colocações acima, iremos iniciar a discussão com os professores participantes desta pesquisa.

5.1.2 A experiência dos docentes

Conforme anteriormente mencionado, dois professores dessa escola participaram de nossa pesquisa. Ambos possuem mais de 15 (quinze) anos de magistério e são professores da EJA, tendo, em alguns momentos de suas carreiras, trabalhado com adolescentes ou jovens em conflito com a lei.

O questionário aplicado a eles é semelhante ao que aplicamos ao gestor, diferenciando-se nas questões que exigiam conhecimento do fluxo e da quantidade de alunos, porém ambos intentam dar respostas aos nossos objetivos, sejam o geral ou os específicos.

Quando questionados sobre terem de volta no ano seguinte o mesmo aluno em cumprimento de medida socioeducativa, os docentes responderam que aqueles que tiveram a oportunidade de acompanhar já se encontravam no atual EJA IV, correspondendo ao 8.º e 9.º anos, tendo, portanto, concluído o ensino fundamental. Reiterando, como já antes mencionado, que a Prefeitura oferece apenas o ensino fundamental, conforme legislação vigente no país.

Um dos docentes ainda complementou: “os alunos que tive contato, informam que só estavam matriculados devido à medida socioeducativa, não demonstrando interesse na continuidade de seus estudos” (Professor 1). Diante do depoimento desse professor, vemo-nos perante um sério desafio da escola, a de ser interessante para o Jovem Infrator. Se o aluno assim se comporta em relação à escola, é necessário que o Estado responda com políticas públicas adequadas e atrativas para esse segmento social.

Quando vemos semelhante fala é que percebemos o quanto reverbera atualmente na educação de jovens e adultos o descaso que o poder público teve para com a modalidade. Como já amplamente discutido em capítulo anterior, somente em 1996, com a nova LDB, a EJA alcança maior destaque no cenário educacional brasileiro. Se houvesse investimentos,

bem como políticas de formação docente eficaz e ampla, talvez pudéssemos ter outra conjuntura.

Consoante os estudos de Brito, Carvalho, Barbosa e Luna (2013), tal segmento da sociedade não possui atendimento educacional efetivo que venha a contribuir para a sua reinserção social. Posto isso, podemos sugerir que o desinteresse dos alunos está diretamente relacionado à falta de qualidade do que lhe é ofertado.

O Professor 2 não mencionou que o interesse do aluno fosse apenas o de frequentar a escola, pelo contrário, pois ele menciona que o Jovem Infrator sempre expressava o desejo de terminar o ensino fundamental e prosseguir os estudos no ensino médio.

Quando perquiridos sobre o relacionamento do Jovem Infrator com os demais, eles responderam um pouco diferenciado do gestor. Segundo eles, o processo se dava de forma natural, visto que a maioria não detinha o conhecimento de que o Jovem Infrator estava em cumprimento de medida socioeducativa. Arriscamo-nos a dizer, então, que, em alguns momentos e situações, o Jovem Infrator fica à margem da estigmatização institucional, a qual mencionamos no tópico anterior.

Esta breve seção continua com questões sobre o objetivo específico relacionado à ressocialização do Jovem Infrator quando matriculado na EJA. Mediante as respostas dos educadores, foi possível perceber que o convívio com os demais alunos é salutar para esse processo. O que corrobora com a ideia de que a LA tem como objetivo não só evitar que o adolescente venha novamente a praticar ato infracional, mas, sobretudo, ajudar o jovem na construção de um projeto de vida, respeitando os limites e as regras de convivência social, buscando sempre reforçar os laços familiares e comunitários (MIRANDA, 2013).

Em relação ao objetivo de investigar os aspectos institucionais e pedagógicos relacionados à inclusão do Jovem Infrator, consideramos importante destacar a fala de um dos docentes: “o processo de aprendizagem não ocorre de forma unilateral, porém para que o mesmo tenha sucesso é de extrema importância o interesse do jovem, independente da situação que se encontre” (Professor 1). Pelas palavras do professor, notamos que há um entendimento de que a educação deva ser dialógica e não bancária. Sobre educação bancária Freire (1987), assim se pronuncia:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada

concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 32).

Pelo fragmento acima, entendemos a concepção freiriana de educação bancária. Não são os alunos meros depositários de conhecimento, mas sim sujeitos que se constroem no diálogo. Para o autor, o educador não deve se colocar frente aos educandos como detentor do saber, pois “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p.33). Logo, entendemos que é na dialogicidade que educador e educando mudam de posição e ambos aprendem juntos, pois “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p.38).

Quando interpelados acerca dos fatores que podem ser determinantes para a permanência ou não do Jovem Infrator na escola, obtivemos, por parte do professor 2, resposta que não obedecia ao comando da pergunta, mas por parte do outro, obtivemos a resposta de que se deve “evitar que jovem seja exposto a situações constrangedoras; o bom acolhimento por parte do núcleo gestor, dos professores e dos colegas; o tratamento igualitário” (Professor 1). Pelas palavras do professor, passamos a entender sua ideia de que o Jovem Infrator na EJA seja acolhido sem estigmas e sem exposição e que gestores, professores e demais alunos o recebam da forma mais acolhedora possível.

A especial condição do Jovem Infrator deve sempre ser lembrada por parte daqueles que fazem a educação. Não se pode admitir que a escola seja negligente no seu papel de acolher os alunos sem distinção de raça, cor, condição social ou econômica. É na escola que o indivíduo, segundo princípios freirianos, pode ter acesso a uma educação libertadora, eficiente e transformadora de seu próprio ser. Não se pode negar as peculiaridades nem do Jovem Infrator e nem dos alunos de EJA em geral. Se tratar igualmente a todos pode ser fator determinante para a permanência desse aluno na escola, que assim aconteça, primando pela qualidade da educação, de forma que ela seja ofertada com o intuito de também minimizar os abismos sociais. O direito à educação, como já discutido, é uma garantia constitucional. As leis positivadas no ordenamento jurídico brasileiro destacam esse direito como uma garantia fundamental do indivíduo. A oferta do ensino, seja na modalidade regular ou na EJA, precisa ser universal, respeitando sempre as particularidades individuais.

Nos quesitos que respondiam aos outros objetivos específicos, sobre a ressocialização do Jovem Infrator e a diminuição do envolvimento com novos atos

infracionais, o Professor 1 destaca que acredita na ação transformadora da educação, enquanto o Professor 2 diz que a educação influencia, mas que também é fundamental que o educando almeje isso. Ambos afirmam que o retorno à escola, aliado a políticas públicas, pode sim auxiliar a redução do envolvimento com a criminalidade.

Analisando por partes, temos um dado de extrema importância: a educação como ação transformadora. Segundo Freire (1987), educação transformadora é um fazer pedagógico crítico e orientado, o qual altera práticas habituais de quem aprende enquanto ensina e quem ensina enquanto aprende. Tal educação torna o sujeito capaz de intervir no mundo e é capaz de libertá-lo do mundo opressor em que vive. Educar o indivíduo assim é prepará-lo para ser autônomo, pensante e capaz de reconhecer-se como um ser livre.

Concernente à fala do Professor 2 em relação ao aluno almejar sair da condição de Jovem Infrator, faz-se necessário que pensamos na conscientização que a própria educação pode trazer ao sujeito. Não podemos esperar que surja um desejo do vazio, do nada simplesmente. Conforme os princípios freirianos, é na prática educacional dialógica entre educando e educador, na troca de saberes e experiências, no fazer pedagógico significativo que o indivíduo toma consciência de si mesmo e do papel que ocupa no mundo (FREIRE, 1987).

Agora tratemos do último ponto referente à diminuição do retorno a criminalidade. Como dissemos acima, os educadores mencionaram que acreditam ser possível essa diminuição quando a matrícula da EJA estiver associada a políticas públicas voltadas para a juventude. Em capítulos anteriores, mencionamos que, a partir dos anos de 1990, com uma série de pressões externas e movimentos da sociedade civil, o Brasil avançou na criação de políticas públicas para a juventude.

Essa fala dos educadores mostra, entretanto, que tais políticas ainda não foram suficientes para mitigar a série de problemas que temos com os jovens, pois o poder público ainda é, muitas vezes, omissivo ou incompetente para suprir tantas demandas. Na leitura de Spósito e Carrano (2003), as políticas públicas para a juventude nem se quer alcançou consenso. Vejamos:

Mesmo no interior do aparelho de Estado, as políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas. Podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidos com base no que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social (SPÓSITO; CARRANO, 2003, p. 20).

Para os autores, a instituição de políticas públicas para a juventude funciona apenas como uma forma de controle estatal. Entretanto, seriam necessários investimentos em diversas áreas para atender às demandas desse segmento social:

Problemas reais, identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, dão a materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos. Nesse processo é possível reconhecer que, em muitas formulações, a própria condição juvenil se apresenta como um elemento problemático em si mesmo, requerendo, portanto, estratégias de enfrentamento dos “problemas da juventude”. Isso se expressa, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras (SPÓSITO; CARRANO, 2003, p. 21).

Corroboram com a resposta dos professores os autores acima, pois, de fato, como já falamos em outros momentos, o Brasil se mostra bastante deficiente em relação às políticas públicas para a juventude.

Por aqui concluímos a análise da escola Luís Inácio. Entendemos que a participação dos docentes e do gestor muito nos ajudou a esclarecer e responder aos objetivos desta pesquisa. Mais adiante, nas considerações finais, faremos essa análise juntamente aos demais participantes.

5.2 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS BELCHIOR

A Escola Municipal Antônio Carlos Belchior está localizada no Bairro Prefeito José Walter. Possui 868 alunos distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Desse total, 105 são frequentadores da EJA. A modalidade em causa só funciona no turno da noite, possuindo quatro turmas: EJA I, EJA II, EJA III E EJA IV.

Nessa escola, participaram de nossa pesquisa duas componentes do núcleo gestor: a diretora da instituição, que denominaremos de Gestora 1 e uma coordenadora pedagógica, que chamaremos de Gestora 2. Uma segunda coordenadora foi convidada a participar, mas relatou que seu trabalho se dá, em maior parte, durante os turnos matutino e vespertino, não possuindo, portanto condições e conhecimentos para participar.

5.2.1 Com a palavra a gestão escolar

Queremos a princípio destacar que as duas gestoras participantes de nossa pesquisa possuem quase 20 (vinte) anos de experiência em educação tanto na modalidade regular como na EJA.

Quando perquiridas sobre o retorno do aluno após o cumprimento da medida, as gestoras responderam que as matrículas eram efetivadas, pois eles eram orientados pelo

judiciário a retornar. A Gestora 2 destaca que, se os alunos tivessem acompanhamento do Estado, esse retorno seria mais produtivo, enquanto a Gestora 1, por sua vez, pontua que a medida do retorno à escola fortalece a permanência na mesma.

Entendemos na fala da Gestora 2 que esse “acompanhamento do Estado” se refira a uma política pública voltada especificamente para esse grupo, ou seja, uma política pública voltada para a juventude em conflito com a lei. Sobre esse tema, já largamente exposto em itens anteriores, percebemos que esse desejo de atividades voltadas para esse segmento social atinge boa parte de educadores, bem como outras categorias da sociedade civil. Os dois docentes pesquisados anteriormente também ressaltaram a importância das políticas públicas para a juventude.

A Gestora 1, ao pontuar que a orientação de retorno à escola “fortalece a permanência do aluno nela”, revela-nos sua compreensão, baseada em sua experiência, de que a escola auxilia efetivamente o aluno a se manter distante do mundo do crime. Nesse sentido, o aluno pode ter na escola a experiência de, através da educação, mudar o destino de sua própria vida, por meio de uma educação baseada nos princípios freirianos. A educação libertadora, baseada no diálogo e capaz de direcionar o educando a entender a vida de um outro modo, levando-o a compreender o seu lugar (FREIRE, 1987).

O enunciado da pergunta acima tinha por escopo verificar a proposição do objetivo geral dessa pesquisa, o qual se refere à questão da diminuição do retorno a delinquência do Jovem Infrator quando matriculado na EJA.

No tocante ao processo de inclusão sob os aspectos institucionais e pedagógicos direcionados ao Jovem Infrator, a Gestora 1 relata que, quando este chega à escola para matricular-se, há uma conversa com o núcleo gestor, momento em que as normas escolares são apresentadas. Em relação ao processo de inclusão, logo que chegam à escola em cumprimentos de medida socioeducativa, destacam que o processo se dá naturalmente, pois os mesmos já fazem parte da comunidade.

Em relação à inclusão, sob os aspectos pedagógicos, as gestoras colocaram que os professores trabalham atividades escolares extras com eles no intuito de recuperar conteúdo já lecionado anteriormente. Quanto ao processo de aprendizagem, é válido destacar a fala da Gestora 1:

A escola percebe seu importante papel na formação desses alunos já que muitos vivem em áreas de vulnerabilidade social, para tanto a escola procura trabalhar através de projetos e atividades pedagógicas significativas que incentivem a permanência desses alunos na instituição (Gestora1).

Nessa fala, percebemos o destaque dado à importância da formação do Jovem Infrator, sobretudo pela questão de vulnerabilidade em que eles se encontram. Essa visão de que a escola precisa ser acolhedora em virtude das circunstâncias sociais do aluno é essencial para o aprendizado significativo. Esse olhar social foi discutido em capítulos anteriores e, concordando com essa ideia, Groppo (2004, p. 11), afirma que “a juventude é uma realidade social, não apenas mera mistificação ideológica”. Essa fase peculiar de desenvolvimento humano não pode estar contida em meros critérios biológicos ou psicológicos, ainda de acordo com Groppo (2004, p.11), “a realidade da juventude não é tão somente da ordem da ‘natureza’, mas principalmente da ordem do ‘social’ e, portanto, uma criação histórica, não uma invariante universal”.

Outra inquietação advinda de um dos nossos objetivos específicos era avaliar se o processo de inclusão do Jovem Infrator matriculado na EJA se realizava de maneira pedagogicamente adequada. Questionamos então as gestoras sobre quais fatores seriam determinantes para a permanência ou não desse jovem na escola. Nesse quesito, obtivemos a seguinte resposta da Gestora 1:

O aluno passa apenas 3h30m na Escola e fica ocioso no restante do tempo e é nesse tempo que o Estado deveria estar presente através das Políticas Públicas. Segundo Ledervan Vieira Cazé “as Políticas Públicas de Educação vinculadas a ressocialização do jovem infrator (Educação Inclusiva), deveriam enfatizar a plenitude de suas ações e a instrumentalização de suas ferramentas para a reconstrução deste novíssimo indivíduo dentro de uma lógica humanizadora e universal, sobretudo, no seu momento de execução final, posto que existe uma lacuna “oculta” entre a gênese da política pública, perpassando pelo seu planejamento até seu momento de execução real” (Gestora 1).

Mais uma vez, estamos diante da questão de formulação de políticas públicas para a juventude, o que nos faz pensar no vácuo estatal que temos em relação a esse tema. Para Silva e Silva (2011), a proposta do Plano Nacional de Juventude, construída após um grande debate nacional com as juventudes, apontou para avanços com os objetivos de incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do país por meio de uma política própria e colocá-lo como ator social estratégico. Observamos, porém, que isso se dá de forma muito pontual e lenta.

Para Abdalla (2013), a incompletude institucional e profissional no fortalecimento da interseção entre educação, saúde, justiça e segurança pública, assim como a falta de abordagem da educação em direitos humanos como eixo norteador das políticas para a ressocialização do adolescente infrator, são relevantes fatores que impedem a inserção do jovem na sociedade. Convém reforçar que a educação em direitos humanos é de suma

importância para a garantia dos direitos fundamentais do adolescente em conflito com a lei. Sem a devida relevância dada ao tema, corre-se o risco de termos uma concretude educacional do adolescente infrator inalcançável.

A Gestora 2 destaca os seguintes fatores determinantes para a permanência do Jovem Infrator na escola:

- Acompanhamento de infrequência entrando em contato com a família;
- Projetos interdisciplinares que estimule a pesquisa e o acesso ao conhecimento;
- Valorização do diálogo como processo de ensino e aprendizagem bem como, respeito as múltiplas diferenças sejam elas étnicas, culturais ou econômicas;
- Acompanhamento sistemático da Secretaria de Justiça (Gestora 2).

Na fala da gestora acima temos alguns elementos importantes a serem discutidos. Destacaremos os que consideramos mais pertinentes ao nosso objeto de estudo, quais sejam, o acompanhamento familiar, a valorização do diálogo e o acompanhamento sistemático da Secretaria de Justiça. A família é parte indispensável no processo de inclusão e manutenção do Jovem Infrator na escola e no meio social. Seu apoio moral, sua presença constante propiciam ao Jovem Infrator um sentimento de companhia, de não estar sozinho no mundo. De acordo com Miranda (2013), a medida socioeducativa tem como um de seus objetivos ajudar o jovem na construção de um projeto de vida, respeitando os limites e as regras de convivência social, buscando sempre reforçar os laços familiares e comunitários. Como vemos, o autor destaca a importância da família para esses jovens.

Quanto à valorização do diálogo como processo pedagógico, somos remetidos aos largos ensinamentos de Paulo Freire sobre a educação dialógica. O diálogo é a base condutora da educação capaz de gerar transformação, pois os seres humanos são especialmente dialógicos e é no falar e ouvir que se dá o processo que antecede o aprender (FREIRE, 1987).

Relativamente ao acompanhamento da Secretária de Justiça, destacamos que diversos órgãos estatais acompanham a aplicação das medidas socioeducativas. Nesse sentido, Martins (2000), assevera que não se pode perder de vista que os programas de LA devem ser, conforme o ECA, estruturados através de parceria com o Judiciário e o Órgão Executor da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente no município. Compete ao Judiciário a aplicação da medida e a supervisão e ao Órgão Executor Municipal o gerenciamento e o desenvolvimento das ações, tendo o Ministério Público como fiscalizador.

Visando ainda responder à relação que há entre a matrícula do Jovem Infrator na EJA e o seu processo de ressocialização, questionamos as gestoras sobre essa possibilidade. Ambas responderam de forma similar, pois declaram acreditar que, no fazer pedagógico

dentro da escola, os alunos são estimulados a resgatar sua dignidade e se reintegrar na sociedade. A fala das gestoras está em conformidade com a diretriz fundamental que o SINASE estabelece, qual seja, a de que os jovens infratores devem ter atividades educacionais, profissionais, culturais e de lazer como parte do processo de ressocialização.

Por fim, as gestoras, quando perquiridas sobre a diminuição da reincidência do Jovem Infrator matriculado na EJA, destacaram que, em termos percentuais, 80% dos alunos infratores matriculados na EJA chegam a concluir o ensino fundamental. Elas também ponderam que não apenas a matrícula nessa modalidade de ensino vai diminuir os índices de reincidência, mas que ela terá sucesso se houver uma parceria entre a família, a Secretaria de Justiça e a comunidade. Temos nessa última consideração das gestoras um indicativo do que sugere o nosso objetivo geral, a saber, o de investigar se a matrícula do Jovem Infrator na EJA diminui a possibilidade de retorno à prática de atos infracionais. Pelas suas considerações, elas demonstram acreditar que a educação, de modo geral e nesse trabalho em específico a EJA, constitui um dos instrumentos consideráveis e relevantes na diminuição da reincidência.

Goes (2015), Costa (2013), Delgado (2015) e Marques (2013) demonstram grande preocupação para com a eficácia da medida socioeducativa aliada à educação. As autoras exteriorizam uma constante preocupação com a eficácia dessas medidas, para que elas atendam à função ressocializadora, a qual é essencial para o adolescente que ainda possui uma vida inteira adiante. Diante disso, estamos aos poucos confirmando o que questionávamos alhures sobre a relevância da educação para o Jovem Infrator.

Concluímos com isso a fala das gestoras da escola Antônio Carlos Belchior e passamos a analisar as contribuições das duas docentes que se prontificaram a responder o nosso questionário.

5.2.2 A experiência dos docentes

Como já dissemos, duas educadoras participaram de nossa pesquisa. São duas professoras com mais de 15 (quinze) anos de experiência e demonstram muito compromisso com a qualidade da educação. Suas falas estão permeadas de desejo por um fazer pedagógico amoroso e efetivo. Iremos identificá-las como Docente 1 e Docente 2.

Na ocasião em que foram questionadas sobre terem de volta, no ano seguinte o mesmo aluno em cumprimento de medida socioeducativa, as docentes nos deram respostas bem diferentes, sendo semelhante apenas na questão do monitoramento e atenção direcionados ao esse Jovem Infrator.

A primeira docente assim respondeu:

Geralmente é um desafio tanto para esses alunos como para as escolas que muitas vezes não sabem como lidar com esses adolescentes. Esses adolescentes em conflito com a lei geralmente apresentam dificuldades de aprendizagem e as causas são as mais diversas, desde as mudanças de escolas até a dificuldade que as mesmas têm em lidar com regras e seguir uma rotina, enfraquecendo assim, o vínculo escolar e tornando-os mais suscetíveis a ações conflituosas. O retorno desse adolescente a EJA é permeado de expectativas tanto da parte do mesmo, como da escola. **Os jovens esperam uma instrução e atenção mais individualizada, ou seja, que lhes dê um ensinamento sobre a vida e incentive-os a viver sem desrespeito ou constrangimento.** A escola por sua vez, não desenvolve ações que envolva esses jovens para que eles permaneçam na escola. Eles precisam de incentivo para se reinventarem e para criarem um recomeço com um novo projeto de vida. Esses jovens infratores devem ter uma relação de confiança com a escola para que sua escolha seja permanecer nela (Docente 1 – grifo nosso)

Da fala acima, podemos captar várias nuances significativas. O primeiro ponto que quero destacar é sobre o fato de essa professora mencionar que “esses” adolescentes apresentam dificuldade de aprendizagem. Temos aqui uma grande questão da EJA já discutida anteriormente sobre atribuir ao aluno a culpa por não aprender, visto que, em sua trajetória escolar, o aluno jovem da EJA é aquele que apresentou “problemas de indisciplina”, várias repetências e por isso, ao fazer 15 anos, foi lançado lá.

Para o adolescente, o cometimento de atos de indisciplina vai projetá-lo para ser visto na escola, que para ele não faz sentido, pois ele não está aprendendo. Daí pode ser uma cadeia sequencial até levá-lo ao cometimento de ato infracional. Não é por ser infrator que o aluno tem dificuldade de aprendizagem, mas sim o contrário: por não aprender é que ele se desprende de sua família, escola e amigos e acaba por transgredir a lei. Reiterando nosso pensamento e diferentemente do que aponta o depoimento da docente acima, Zanella (2010), destaca que é exatamente pela invisibilidade que possui que o aluno começa seu histórico de indisciplina e também que “a violação de direitos do adolescente inicia com a não aprendizagem e se acentua nas demais relações familiares e sociais que o adolescente possui” (ZANELLA, 2010, p.13).

Percebemos ainda, nessa fala, que a professora destaca a expectativa do aluno de ter um atendimento individualizado com ensinamentos sobre a vida, que o incentive a viver sem desrespeito ou constrangimento. Nessas palavras, identificamos uma concepção freiriana de educação, quando o referido educador trata a educação como algo para além dos muros da escola. A educação deve tornar o sujeito capaz de intervir no mundo e de libertá-lo do mundo opressivo em que vive. Educar o indivíduo assim é prepará-lo para construir seu próprio

conhecimento e sua própria história, com condições de interagir na sociedade em que vive e ser hábil o bastante para nela manifestar-se (FREIRE, 1987).

Sobre a mesma questão, a segunda docente deu a seguinte resposta:

A orientação à família, pela justiça, para que o jovem retorne à escola, geralmente é acatada pela família e pelo jovem, porém há grandes dificuldades quanto ao monitoramento desse retorno. **Em geral o jovem é discriminado, a escola não o acolhe, causando atitudes de preconceito.** (Docente 2 – grifo nosso)

Nesse depoimento, encontramos um dado que se repete na fala do Gestor 1 e que já foi suscitado na fala de Domingo (2015), segundo o qual há uma grande estigmatização, por parte das instituições, dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. O autor destaca que situações como invisibilidade, indiferença, preconceito, estigma, exclusão entre outras fazem parte da vida desses adolescentes.

Quando instadas a responder sobre o relacionamento do Jovem Infrator com os demais, obtivemos como resposta da Docente 1 que há de início certa dificuldade, mas que, se a gestão souber lidar bem com a situação, o relacionamento aos poucos vai se construindo. A Docente 2 assim se posicionou:

Em minha experiência, como gestora e professora em EJA, vi e vivenciei um precário processo de inclusão de jovens infratores. Apesar de ações de acolhimento, a instituição escolar não recebe apoio. Há pouco ou nada de acompanhamento de outros profissionais ou serviços, como psicólogos, assistentes sociais. No âmbito da educação municipal inexistem projetos alternativos de esporte, arte e tecnologia... (Docente 2)

Pela fala da professora mais uma vez se evidencia o que tanto já debatemos: a falta de políticas públicas voltadas para a juventude e, sobretudo, para esse segmento. Sobre as políticas públicas no âmbito nacional não faremos mais menção neste momento para não ser demasiadamente um assunto repetitivo, entretanto, cabe frisar que, na esfera municipal, nota-se a falta de políticas específicas voltadas para esse público.

O que temos na atual conjuntura municipal são algumas ações e projetos voltados para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, não se consubstanciando, porém, algo específico para aqueles que frequentam a EJA, ainda que os princípios norteadores sejam válidos para todos e os contemplem igualmente.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, há o Programa de Consolidação de Alfabetização das Casas de Medidas Socioeducativas do Município de Fortaleza, o qual entende que a oferta de anos iniciais (1.º ao 5.º ano, EJA I, EJA II e EJA III) do Ensino

Fundamental nos Centros de Medidas Socioeducativas é um compromisso formal assumido entre a Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS) e a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). O programa objetiva, de modo geral, ofertar os anos iniciais do Ensino Fundamental aos adolescentes e jovens privados de liberdade abrigados nos Centros de Medidas Socioeducacionais.

Para medidas em meio aberto, foi criado, também no cenário municipal, um manual de gestão das medidas socioeducativas, disponibilizado para os profissionais dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social, instituição responsável pela execução das referidas medidas. O manual visa à padronização dos atendimentos e acompanhamento dos adolescentes que estão em cumprimento das medidas de forma eficaz de acordo com orientações do SINASE, produzido por uma equipe interinstitucional formada pela Secretaria Municipal do Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SETRA), Tribunal de Justiça do Ceará, Ministério Público do Ceará, Defensoria Pública do Ceará e a Terre des hommes Brasil (FORTALEZA, 2016).

Verificamos que há ações voltadas para os centros socioeducativos, mas não projetos e ações que contemplem os alunos matriculados na rede e em situação de cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, a Liberdade Assistida.

Em relação ao objetivo de investigar os aspectos pedagógicos relacionados à inclusão do Jovem Infrator, as duas docentes responderam que consideram a reformulação do currículo de EJA algo imprescindível para que haja aprendizado e integração mais efetiva dos educandos. Aqui somos provocados a tratar mais uma vez sobre a valorização que o Estado confere à EJA. No capítulo anterior, discutimos a questão do avanços de políticas públicas voltadas para a EJA e a luta contínua dos Fóruns de EJA para a resistência dessa modalidade.

É preciso não só a reformulação do currículo da EJA, mas importa também trabalhar junto à diversidade dos educandos da EJA. É necessário que entendamos que a diversidade é constituída das diferenças dos diversos sujeitos, não importando que sejam “mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, encarcerados, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes...” (BRITO; CARVALHO; BARBOSA; LUNA, 2013, p.71).

Quando interpeladas acerca dos fatores que podem ser determinantes para a permanência ou não do Jovem Infrator na escola, obtivemos das docentes os seguintes depoimentos:

O fator determinante para a sua permanência na escola é dar-lhe uma real chance de participar, integrar e se envolver no ambiente escolar. A não permanência desse aluno na escola deve-se aos constrangimentos e preconceitos sofridos por colegas e

às vezes, da própria gestão. O gestor deve conceder ao jovem infrator o mesmo acolhimento concedido aos outros (Docente 1).

Implementação de processo ensino - aprendizagem por meio de projeto pedagógico fundamentado na Teoria de aquisição do conhecimento sócio interacionista; as relações educativas segundo Paulo Freire e a estrutura institucional compromissada com a ESCOLA DE EJA (Docente 2).

Embora dito de formas diferentes, ambas acreditam que o fazer pedagógico é o responsável pela manutenção desses jovens na escola. cremos que uma prática pedagógica voltada para a ação transformadora da educação é realmente determinante para isso. A docente 2 destaca as relações educativas segundo o teórico Paulo Freire e, como já falado, dá-se na prática educacional dialógica entre educando e educador, na troca de saberes e experiências, no fazer pedagógico significativo que o indivíduo toma consciência de si mesmo e do papel que ocupa no mundo (FREIRE, 1987).

No intuito de investigar o processo de ressocialização do Jovem Infrator questionamos se a matrícula dele na EJA pode auxiliá-lo nesse processo. A Docente 2 respondeu que é o primeiro passo, porém não determinante, pois ela destaca a prática pedagógica como de suma relevância, conforme discutimos em questões anteriores.

Por sua vez, a Docente 1 se pronuncia no sentido negativo, pois para ela deve haver uma articulação entre educação e mercado de trabalho. Esse quesito já foi discutido tanto no capítulo introdutório, como na análise do Gestor 1, entretanto, a título de mero reforço, faremos algumas considerações e reafirmaremos outras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, desde que sejam observadas as características inerentes e especiais do indivíduo em desenvolvimento. Entretanto, como anteriormente mencionado, as peculiaridades de nossa sociedade consumista e competitiva leva os jovens ao mercado de trabalho sem que se observe nenhum fator relacionado à condição de pessoa em desenvolvimento.

Como dissemos em outro momento, não esgotamos nossas considerações a respeito do trabalho como instrumento ressocializador do Jovem Infrator, apenas não o temos como objeto de pesquisa nesse estudo.

Na pergunta em que buscamos investigar se o Jovem Infrator que frequenta a EJA reincide menos obtivemos as seguintes abordagens dadas pelas docentes:

Sim, porque estando na escola já é algo positivo, naquele momento ele está longe da criminalidade. Resta à escola aproveitar sua presença no ambiente escolar, tornando esse momento mais atrativo, significativo e acolhedor (Docente 1).

Não, não acredito que o jovem infrator frequentar a EJA diminua seu envolvimento com a criminalidade. Frequentar não basta. Acredito que a diminuição da criminalidade repousa em políticas públicas para a juventude, desde a oportunidade de escolarização, desenvolvimento de suas potencialidades esportivas, artísticas, sociais, tecnológicas, protagonismo juvenil e profissionalização. Estar na sala de aula, frequentar a escola é o começo (Docente 2).

No depoimento da primeira docente, compreendemos que ela entende ser a escola o caminho inicial para afastar esse jovem da delinquência. Fortalece o pensamento da docente as ideias de Silva (2013). Esse autor destaca que, dentre as medidas socioeducativas, a Liberdade Assistida tem se revelado a mais efetiva quando possui a educação aliada a ela, e, como sabemos, é exatamente a LA que os jovens da EJA cumprem. Consolidamos o pensamento da docente 1 reafirmando a importância dos princípios freirianos para a educação, no sentido de converter a escola em local de prática pedagógica transformadora.

Já no depoimento da docente 2, vemos que, de início, ela nega, para depois afirmar que frequentar a escola é o começo, mas não é o bastante. Em outros momentos deste estudo já colocamos, por meio de diversas falas a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas para a juventude.

Ao longo do presente estudo evidenciou-se uma preocupação recorrente com as políticas públicas estatais voltadas para o adolescente infrator. O SINASE é citado diversas vezes por alguns pesquisadores, entre eles Salatine (2014), Oliveira (2013) e Marques (2013). Os estudiosos acima arrolados destacam que o sistema não cumpre com a sua finalidade de forma efetiva, mas, por outro lado, ainda consideram que ele seja forte aliado no auxílio a esses jovens em conflito com a lei.

Desse modo, tornam-se bastante pertinentes as colocações de ambas as professoras. A escola em si não basta. Ela é muito importante, mas, em associação com ela, precisamos de que outros setores da sociedade e do governo cumpram seu papel junto a esses jovens, que, para além de serem infratores, representam enorme parcela da sociedade em condição de vulnerabilidade e extrema pobreza.

Por oportuno, finalizamos a presente análise da escola Antônio Carlos Belchior concluindo que a resposta ao nosso objetivo geral foi satisfatória, pois restou esclarecido que a EJA é um importante instrumento tanto de ressocialização quanto de contribuição para o afastamento do Jovem Infrator de novas infrações. No mais, outros aspectos dessas questões serão discutidos nas considerações finais. No tópico seguinte, procederemos à análise dos questionários respondidos pelos técnicos em educação adstritos ao Distrito de Educação IV e à SME.

5.3 A EXPERIÊNCIA DOS TÉCNICOS NA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NO DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV

Na presente seção, analisaremos os questionários respondidos pelos técnicos em educação da Secretaria Municipal de Educação e do Distrito de Educação IV. Quatro técnicos participaram desse momento de coleta de dados, aqui serão denominados de Técnico 1, Técnico 2, Técnico 3 e Técnico 4. Salientamos que o questionário aplicado foi o mesmo para os dois órgãos.

A primeira pergunta objetivava dar resposta à questão formulada em nosso objetivo geral, qual seja, o de averiguar se a oferta da EJA auxilia aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa a não reincidirem. Os técnicos foram unânimes em dizer que sim. Em suas considerações, destacaram a importância da oferta de educação da citada modalidade junto a essa clientela, aliada a políticas públicas, ao encaminhamento para o mercado de trabalho, desde que observada a Lei do menor aprendiz e ainda medidas de proteção ao jovem trabalhador.

Acima, fizemos um resumo das considerações dos técnicos. Mediante suas falas ficam então demonstrados alguns elementos já discutidos ao longo desta análise. Existe a sugestão da necessidade de um maior investimento em políticas públicas para a juventude, como já discutimos anteriormente em diálogo com Spósito e Carrano (2003). Os técnicos fazem ainda referência à colocação do Jovem Infrator no mercado de trabalho, o que já foi igualmente discutido com os preceitos estabelecidos no artigo 69 do ECA, com Groppo (2004), bem como em relação à função qualificadora da EJA, a qual foi discutida no introito desta pesquisa.

Na questão seguinte, abordamos a possibilidade de a EJA ser instrumento auxiliar ao Poder Judiciário no cumprimento da medida pelo Jovem Infrator. A resposta de todos os participantes foi afirmativa, valendo ressaltar que os técnicos apontaram os relatórios de frequência e desempenho dos alunos como um dispositivo de grande utilidade para o Judiciário acompanhar o desenvolvimento e evolução do Jovem Infrator.

Sobre esse ponto, o Técnico 3 destaca que a educação, para o Jovem Infrator, funciona como um mecanismo de reabilitação social, visto que na escola ele terá a oportunidade de desenvolver suas habilidades e compreender a vida de outro modo. Como expomos no capítulo introdutório desse estudo, a EJA possui três funções, a saber: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. No tocante à última função, não teremos

considerações a fazer aqui, visto já ter sido esse o objeto de discussão em diversos momentos desta pesquisa. Em relação à função reparadora, convém frisar que ele significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Quanto à função equalizadora, veio igualmente ao encontro da necessidade do apenado ou do adolescente infrator cumprindo medida socioeducativa, visto que surge na perspectiva de igualar as oportunidades de acesso à educação. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados entre outros, possibilitando aos indivíduos novas oportunidades de trabalho e de reinserção social baseada na equidade (BRASIL, 2000).

Na indagação seguinte, questionamos sobre a atuação da célula de mediação. O Técnico 1 e o Técnico 2, remeteram suas respostas ao que já anteriormente nos referimos, ou seja, ao fato de que não há especificamente ações voltadas para o Jovem Infrator. O Técnico 1 pontuou o seguinte:

A SME acolhe o princípio legal que considera o jovem em medida socioeducativa como aluno tal como qualquer outro regularmente matriculado. Quando há excepcionalmente casos de indisciplina grave que o gestor escolar não consegue conduzir de forma pedagógica, o mesmo é orientado a formalizar ao referido distrito de educação e dá ciência a respectiva equipe de assistência social do CREAS responsável pelo o acompanhamento do jovem em MSE (Técnico 1).

Diante da fala desse participante, podemos evidenciar que existe o indispensável envolvimento dos órgãos ligados ao cumprimento das medidas, de acordo com o que está posto pelo SINASE. A condição peculiar do Jovem Infrator demanda que todos os segmentos a ele ligados tenham efetiva participação durante todo o processo, de acordo com o que já expusemos.

Em resposta ao nosso primeiro objetivo específico, o qual se referia às condições de inclusão do Jovem Infrator na escola, questionamos quais características essa escola deveria possuir. Obtivemos como resposta que as exigências se referem à padronização dos documentos a serem apresentados, inclusive o encaminhamento formal do CREAS, e que a escola ofereça a EJA ou os anos finais do ensino fundamental. Percebemos que são poucas as exigências, e isso se dá pelo direito subjetivo à educação que todo cidadão brasileiro possui, independentemente das circunstâncias em que se encontre. Destacamos na primeira seção

deste capítulo que a educação enquanto um direito público subjetivo está positivado na CF/88 e em outros diplomas legais.

A pretensão do direito educacional do sujeito, como já mencionado previamente e destacado por Duarte (2004), faz parte de extenso rol dos direitos sociais e representa um avanço na nossa sociedade, na medida em que isso significa que cada indivíduo particularmente pode acionar o judiciário para que o Estado cumpra suas leis.

A pergunta seguinte, direcionada aos participantes, tinha por escopo satisfazer à pretensão de nosso segundo objetivo específico e está relacionada à questão de ressocialização do Jovem Infrator quando matriculado na EJA. Quando perquiridos se eles acreditavam que a matrícula do Jovem Infrator na EJA auxiliava como instrumento de ressocialização, o Técnico 1, o Técnico 2 e o Técnico 3 responderam que sim, pois acreditam no poder transformador da educação. Entretanto, um deles complementa que é importante a interlocução entre escola, CREAS e juiz. Posto isso, queremos apenas reiterar o que dissemos previamente sobre a importância do envolvimento de diversos órgãos participantes do processo de aplicação das medidas. O depoimento dos técnicos confirma e ilustra as necessidades postas pelo SINASE sobre o acompanhamento do Jovem Infrator nessa trajetória.

Deixamos claro acima que três técnicos tiveram respostas assemelhadas, entretanto queremos destacar a fala de um deles quando perguntado sobre o mesmo tema:

A vivência de muitos alunos adolescentes é permeada por conflitos familiares agravadas por morarem em territórios em que os conflitos dos mais banais, podem levar a confrontos violentos. A escola é espaço de socialização e exercício de cidadania, mas ela está sobrecarregada nas suas atuais funções. O Sistema Socioeducativo está com atendimento insuficiente aos alunos em conflito com a lei, não é parceiro da escola no sentido de reorientar os projetos de vida desses adolescentes. Só estar na escola não significa ressocializar, transformar-se (Técnico 4)

Na exposição do técnico acima, podemos salientar vários pontos a serem tratados, mas, interpretando de forma ampliada, vemos que tudo culmina com a questão socioeconômica do Jovem Infrator. A violência é fruto da inércia do poder público em ofertar políticas de segurança para a sociedade. Anteriormente destacamos, com diversos autores, entre eles Groppo (2004) e Zanella (2010), que nossos jovens são atores de um cenário estatal que apresenta a maioria da sua população em extrema vulnerabilidade social e que, diante disso, não poderíamos almejar respostas diferentes. A juventude não é mero conceito produzido pela faixa etária, antes ela é o retrato da sociedade que a acolhe (GROPPO, 2004).

O item que agora abordaremos pretende verificar se o índice de reincidência diminuiu com a proposta educacional da EJA. Perguntamos aos pesquisados se eles acreditam que a evasão escolar seja um fator preponderante para a reincidência do Jovem Infrator. A resposta do Técnico 2 não obedeceu ao comando da pergunta, de maneira que iremos desconsiderar. Dos demais técnicos queremos frisar a fala seguinte do Técnico 1:

Pode ser um fator, mas não o principal ou único fator. A evasão escolar não se dá somente pela inabilidade do processo pedagógico escolar, mas também por fatores tais como: falta de estrutura familiar, territorialidade das facções criminosas, dependência química da criança ou adolescente, retorno ao tráfico remunerado etc. (Técnico 1)

Nas colocações do técnico acima verificamos que ele levanta uma série de fatores para que o Jovem Infrator volte a reincidir, não sendo unicamente a evasão escolar um fator determinante. Os elementos que ele pontua na sequência são reflexos claros da falta de políticas públicas destinadas à juventude e aos demais segmentos sociais. Ao elencar a territorialidade das facções, é possível compreender que, para além dos quesitos educacionais, tem-se a questão da violência, faltam políticas públicas voltadas para a segurança também. Outro dado levantado é a dependência química das crianças e adolescentes, pois temos perdido nossos jovens para o tenebroso mundo das drogas por falta de assistência, seja na educação, na segurança ou na saúde, visto que o combate às drogas faz parte da oferta de saúde pública.

Em relação à desestruturação familiar que o Técnico 1 cita, no capítulo antecedente já nos referimos a ela, porém, apenas para reiterar e ilustrar, citaremos mais uma vez os dados da pesquisa do Conselho Nacional de Justiça, os quais esclarecem que esses jovens em conflito com a lei são adolescentes de 15 a 17 anos com famílias desestruturadas, defasagem escolar e envolvidos com drogas que cometeram, principalmente, infrações contra o patrimônio público como furto e roubo. Desse total de jovens pesquisados, 14% dos jovens infratores possuíam pelo menos um filho e apenas 38% deles eram criados por mãe e pai (BRASIL, 2012).

Ainda abordando o mesmo item, o Técnico 4 faz a seguinte colocação “a evasão, o abandono, é evidência de que algo não está certo na vida de qualquer pessoa. O que vai levar o adolescente a reincidir? Os mesmos fatores que o levaram a cometer o ato infracional e que com certeza não foram trabalhados” (Técnico 4).

Para além de uma resposta identificamos um questionamento na fala do técnico acima. Ele exterioriza também a ideia de que a evasão da escola, por parte do jovem, é sinal

de que esse adolescente traz consigo outros dados que merecem atenção, e conclui o técnico afirmando que os mesmos fatores que o levaram ao cometimento do primeiro ato infracional se repetem quando ocorre a reincidência.

De acordo com a fala do Técnico 4, entendemos que os mesmos fatores já relacionados neste estudo sobre a delinquência juvenil se fazem presentes ao longo da caminhada do Jovem Infrator na instituição escolar. A EJA, enquanto uma modalidade de ensino e instrumento auxiliar no combate à reincidência, só logrará êxito se os demais fatores antecedentes que o levaram a infringir a lei forem trabalhados.

Nessa seara, ainda há muito a se fazer, pois precisamos combater, na origem, os problemas que levam os jovens a infringir as leis. Em conformidade com Martins (2004), o ECA trouxe novos mecanismos de atendimento à infância e a adolescência de maneira a dar-lhes tratamento mais integral e completo. Não obstante a isso, o Estado não deu conta da demanda. O autor reitera que a nova Ordem Constitucional de 1988 atribuiu à criança e ao adolescente a condição de sujeitos de direitos, declarando-lhes proteção especial e prioridade imediata e absoluta na busca da eficácia plena do direito dos quais os mesmos passaram a ser titulares (MARTINS, 2004).

Concluimos o presente capítulo ressaltando que as contribuições dos pesquisados nos deram um olhar mais profundo e diferenciado para a sensível situação do Jovem Infrator e as condições das instituições de ensino que os recebem. No capítulo a seguir, objetivamos relatar as considerações finais sobre esse estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de um objetivo geral e quatro específicos. O objetivo geral se propunha a averiguar de que forma a Educação de Jovens e Adultos contribui para a redução da reincidência infracional entre os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto e estão matriculados nessa modalidade de ensino no município de Fortaleza. Os demais tencionavam compreender como ocorre o processo de inclusão dos adolescentes na EJA sob os aspectos institucionais e pedagógicos, investigar quais as características do processo de ressocialização a que eles são submetidos quando matriculados nessa modalidade de ensino, verificar se o retorno à delinquência diminui quando esses adolescentes estão matriculados na EJA e, por fim, avaliar se o processo de inclusão se realiza de maneira pedagogicamente adequada.

Cada um desses objetivos fez derivar os seguintes questionamentos: Como a EJA contribui para a redução da reincidência infracional entre os adolescentes nela matriculados, no município de Fortaleza? De que modo ocorre o processo de inclusão dos adolescentes na EJA sob os aspectos institucionais e pedagógicos? Quais as características do processo de ressocialização a que eles são submetidos quando matriculados nessa modalidade de ensino? O retorno à delinquência diminui quando esses adolescentes que cumprem medida em meio aberto estão matriculados na EJA?

No percurso da pesquisa, cada objetivo e questionamento tornou-se um norte para a construção dos capítulos. Ainda na introdução, elegemos duas categorias de estudo e três subcategorias, com a finalidade de melhor delimitarmos o objeto de estudo. As categorias escolhidas foram Juventude e Educação de Jovens e Adultos; como subcategorias, optamos pelas seguintes: medidas socioeducativas como destaque para a Liberdade Assistida; Ressocialização e Reincidência. A apresentação dessas categorias visava oferecer um substrato teórico ao nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo, apresentamos o Estado da Questão, o qual nos possibilitou conhecer o panorama da área de interesse desta pesquisa. No terceiro capítulo, abordamos o Estatuto da Criança e do Adolescente destacando, o princípio da proteção integral. No quarto capítulo, ilustramos um arcabouço teórico da Educação de Jovens e Adultos, considerando seus aspectos históricos e legais. Completando o quarto capítulo, tratamos da relevância dessa modalidade de ensino para o segmento de jovens no município de Fortaleza, traçando uma análise social do seu perfil. No quinto capítulo, discorremos sobre experiência da EJA no município de Fortaleza e apresentamos a análise dos dados colhidos.

Tendo cada capítulo e objetivo nos conduzido a atingir os propósitos deste estudo, como resultado temos a percepção de que a EJA é um instrumento em potencial para auxiliar o Jovem Infrator a se manter longe da criminalidade, bem como para combater a reincidência. O diagnóstico das considerações realizadas pelos participantes foi determinante para que chegássemos a essa conclusão.

Em nossa análise, os pesquisados pontuam que a falta de políticas públicas voltadas para a juventude culmina com a má qualidade da oferta educacional e a ineficiência do SINASE para realizar a reinserção social dos jovens em conflito com a lei. Destacamos que, ao mencionar a questão das políticas públicas voltadas para a educação, não estamos apenas falando da oferta educacional com a abertura de vagas, mas desejamos evidenciar a importância de que essa oferta de ensino seja de qualidade, sendo primordial que ela aconteça de modo a incluir esses jovens que estão à margem das oportunidades e possibilidades de aprendizagem, considerando, inclusive, a vulnerabilidade social e a dificuldade de acesso que alguns possuem em virtude da grande onda de violência que assola o município de Fortaleza, onde inclusive há demarcação territorial por parte de facções criminosas.

Em outro ponto, observamos que é dada muita ênfase aos pilares educacionais freirianos, porquanto a concepção de uma educação dialógica e transformadora foi recorrente nas diversas considerações tecidas pelos participantes. Entendemos que essa compreensão sobre educação, por parte daqueles que atuam no sistema de ensino, oferece ao Jovem Infrator uma maior possibilidade de ressocialização e desenvolvimento.

Com este estudo, não objetivamos cristalizar certezas ou afirmar verdades incontestáveis, antes ambicionamos provocar a reflexão, a leitura e o estudo da juventude que, por fatores diversos, encontra-se em situação conflituosa com a lei. Compreendemos que estabelecer um elo entre a educação e esses jovens é dar-lhes uma oportunidade de superar suas próprias condições de existência.

Traçar esse panorama da importância da EJA para o Jovem Infrator não foi tarefa fácil, porém chegamos a essa etapa conclusiva entendendo um pouco mais sobre a necessidade de investimentos na educação voltada para o Jovem Infrator. Todavia, temos um cenário nacional marcado por crises de diversas áreas, o que nos deixa temerosos quanto à educação pública brasileira. Os constantes cortes em setores primordiais como a saúde e a educação revelam as características da política neoliberal aplicada em nossa economia, logo isso se reflete na má qualidade da prestação de serviços públicos.

Ao finalizarmos esta pesquisa, saímos bem diferentes de quando a iniciamos. A possibilidade de ver no Jovem Infrator não um delinquente consumado, mas um indivíduo que

na sociedade ficou à mercê dos direitos e garantias positivados em lei, instaura um novo conceito sobre ele e sensibiliza a nossa visão. A crise pela qual passam as instituições brasileiras, movida pela crescente onda de corrupção e culminando com o desvio das verbas públicas, lança milhares de inocentes no mundo do crime e da miséria social.

Posto isso, queremos destacar que ainda há um longo caminho a ser feito em prol dessa juventude. A EJA é apenas a porta de entrada para o encontro com a dignidade. A escola representa o caminho de volta, o recomeço, porém só será possível continuar e aprimorar o seu papel na vida desses indivíduos se a sociedade civil organizada, aliada a defensores da educação, exigirem das autoridades políticas um massivo investimento nas políticas públicas educacionais.

Por ora, concluímos com a constante reflexão de que, por meio da educação, alcançamos as mudanças e transcendemos o mal que priva o ser humano do seu direito de ser livre, de saber, de conhecer, de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaína de Fátima Silva. **Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e perspectivas**. 2013. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ALESSIO, Priscila Chuarts; SANTOS, Márcia Andréa dos. Do vadio ao adolescente em conflito com a lei: uma construção histórico-discursiva. **Cadernos Discursivos**, Catalão, GO, v. 1, n 1, p.154-174, 2018.

BARBOSA, Cícero. **A EJA na LDB 9.394/96**. Disponível em: <<http://eja-prof.cicerobarbosa.blogspot.com.br/2010/03/eja-na-ldb-939496.html>> Acesso em: 9 out. 2017

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Estatuto da criança e do adolescente: Lei 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Sistema nacional de atendimento socioeducativo, Lei 12.594/2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, 2016.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Programa Justiça ao Jovem**. Brasília: CNJ, 2018. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/264->

rodape/acoes-e-programas/programas-de-a-a-z/justica-ao-jovem/13112-programa-justica-ao-jovem>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRITO, Célia Maria Machado de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; BARBOSA, Maria José. LUNA, Renata. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Fortaleza: Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais, 2013.

CASER, Livia Pignaton. **Silêncios em liberdade assistida**: entre governamentalidades e estratégias de vida. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CEARÁ. Secretaria de Segurança Pública. **Ceará Pacífico em Ação**: Matriz de Acompanhamento. Fortaleza: SSP, 2015.

_____. Ministério Público do Estado do Ceará. **Projeto de implantação de mediação escolar**. Fortaleza: MPCE, 2016. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2017/02/20170131-Projeto-Mediacao-Escolar.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará. **Sistema socioeducativo do Ceará**: uma radiografia preocupante. Fortaleza: Defensoria Pública Gearl do Estado do Ceará, 2017. Disponível em: <<http://www.defensoria.ce.def.br/noticia/sistema-socioeducativo-do-ceara-uma-radiografia-preocupante>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

COSTA, Ana Carolina Ekizian. **Capacitação profissional em turismo para eventos esportivos**: uma proposta para adolescentes em liberdade assistida. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo, 2013.

COSTA, Cláudia Borges. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 59-83 jul.-dez. 2013. Disponível em <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/2403/1448>>. Acesso: 9 maio 2018.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, J.T.; GOMES, N.L. **A juventude no Brasil**. 2005. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/483166043/name/JUVENTUDE+NO+BRASIL.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

DELGADO, Larrisa Nóbrega. **Os sentidos atribuídos à juventude, à violência e à justiça por jovens em liberdade assistida em São Paulo/SP**. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DIGIÁCOMO, Eduardo. **O SINASE (Lei nº 12.594/12) em perguntas e respostas**. São Paulo: Ixtlan, 2016

DOMINGO, Cíntia Oliveira. **Adolescência e ato infracional: reflexões interdisciplinares à luz do paradigma da proteção integral**. 2015. 117f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Estudos Superiores de Maringá, Maringá, 2015.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso: 28 maio 2018.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, 2005, a. 2, n. 2, p. 6-7.

ENGEL, Norival Acácio: **Prática de ato infracional e as medidas socioeducativas: uma leitura a partir do estatuto da criança e do adolescente e dos princípios constitucionais**. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) - Universidade do Vale Do Itajaí, Itajaí, 2006.

ESTEFAM, André. GONÇALVES, Victor Eduardo Rios. **Direito penal esquematizado**. 3. ed. São Paulo. Saraiva, 2014.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul.-dez. 2011. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>>. Acesso: 9 maio 2018.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 308-325, maio/ ago. 2009.

FERRAZ JR., T.S. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. São Paulo: Atlas, 1994.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Manual de medidas socioeducativas de Fortaleza**. Fortaleza: SETRA, 2016.

FÓRUM EJA. **Carta aberta dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Fórum EJA, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOES, Dominique Costa. **Fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes cumprindo liberdade assistida: permanência e evasão escolar**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GOMES, Genevieve Aline Zaffani Grablauskas. Princípios do direito penal brasileiro. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 62, v. 1, out. 2014. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/principios-do-direito-penal-brasileiro>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

GROPPO, Luís Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 13, n. 25, dez. 2004, p. 9-22.

HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108 -130, maio/ago. 2000.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio/ago., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

HOLANDA, Izabele Pessoa. A doutrina da situação irregular do menor e a doutrina da proteção integral. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 15, n. 106, nov. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12051>. Acesso em: 13 jun. 2018.

JESUS, Damásio de. **Direito Penal**. 34. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

LIMA, Cezar Bueno de. **Jovens em conflito com a lei: liberdade assistida e vidas interrompidas**. Londrina: EDUEL, 2009.

LIMA, João de Deus Alves de; MINADEO, Roberto. **Ressocialização de menores infratores: considerações críticas sobre as medidas socioeducativas de internação**. Disponível em: <www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes>. Acesso em: 27 set. 2017.

LOPES, R.E.; SILVA, C.R.; MALFITANO, A.P. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p.114-130, set. 2006.

WIKIPÉDIA. **Luta de classes**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Luta_de_classes&oldid=51295597>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MACHADO, Martha de Toledo. As garantias processuais e o adolescente a que se atribua a prática de ato infracional. In: _____. **Justiça, adolescente e ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Justiça da Infância e da Juventude, 2006.

MARQUES, Séfora. **Para além de vigiar e punir: (re) socializar**. Uma análise sobre a influência que exerce a percepção do implementador sobre a execução da medida de privação de liberdade. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2013.

MARTINS, Daniele Comin. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sócio-jurídica. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/71/73>. Acesso em: 14 fev. 2018

MARTINS, Maria Aparecida Pereira. **Medida socioeducativa de internação**. 2000. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/medida_socio_educativa>. Acesso em: 27 set. 2017.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Código penal interpretado**. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, Ricardo. **Liberdade assistida**: breves considerações. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/projeto-onda>>. Acesso em: 25 set. 2017.

MIRANDA, Tiago Alves. **Adolescência e medida socioeducativa de liberdade assistida**: uma perspectiva psicanalítica. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MUNIZ, Adriano Sampaio. **O adolescente infrator**. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3987/O-adolescente-infrator>>. Acesso em: 11 out. 2017.

NASCIMENTO, Maria Aparecida de Brito. **As implicações socioeconômicas, históricas e jurídicas na vulnerabilização das famílias dos adolescentes autores de ato infracional – Goiânia 2009 e 2010**. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

_____; _____. “O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos”. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NOVAES, Regina Célia et al (Org.). **Política nacional de juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

_____. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 105-120.

OCHULACKI, Roberta Brenner. **A juridicização da proteção da infância e da juventude no Brasil**: uma análise da (in)eficácia da aplicação das medidas socioeducativas no estado do Rio Grande do Sul. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2013.

OLIVEIRA, Adriano pereira Basilo de. **O papel das organizações conveniadas no controle social sobre a política socioeducativa em meio aberto em São Paulo**. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Adolescentes em Conflito com a Lei) –Universidade Bandeirantes Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2013.

ORTEGAL, Leonardo Rodrigues de Oliveira. **A medida socioeducativa de liberdade assistida: fundamentos e contexto atual**. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paulo. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis, 2005.

RODRIGUES, Ariane Wollenhoupt da Luz. **Da emergência ao presente da liberdade assistida: uma análise da governamentalidade de jovens infratores**. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2013.

RODRIGUES, Lidia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v. 14, n. 41, p. 326-334, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SALATINE, Anihelen Cristine Gonçalves Cordeiro Prado. **O jovem egresso do sistema socioeducativo e seu acesso a políticas sociais: como prossegue a história?** 2014. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciência Humanas e Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2014.

SANTOS, Sebastião Jacinto dos. **Práticas de educação interdisciplinar em arteterapia e inclusão social com adolescente em liberdade assistida**. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade de Santo Amaro, Santo Amaro, 2016.

SCHECARIA, Sérgio Salomão; CORRÊA JUNIOR, Alceu. **Teoria da pena**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

SILVA, Allyne Thais da. **Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Creas II de Cascavel - PR: Um estudo da medida socioeducativa de liberdade assistida (2001-2011)**. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SILVA, Roselane Sodrê da. SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional da Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.63, p. 663-678, 2011

SOUZA, Isabela. **4 Pontos para entender a reincidência**. Disponível em: <www.politize.com.br/reincidencia-criminal-entenda>. Acesso: 28 set. 2017.

SPÓSITO, M.P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M.V. de; PAPA, F. de C. (Org.) **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.57-75.

_____; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois; DIAS, Ana Maria Iório (Org.). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: Secretária Municipal de Educação, 2011.

TERRE DES HOMMES. **Quem somos?** Fortaleza: Terre des Hommes, 2018. Disponível em: <<http://tdhbrasil.org/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

TOBAR, F.; YALOUR, M. R. **Como fazer teses em saúde pública: conselhos e ideias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisa**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito coma lei e escola: uma relação possível? **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 3, p. 4-22, 2010 Disponível em: <<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/239/224>>. Acesso: 14 fev. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário (Professor)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

PESQUISA DE CAMPO- QUESTIONÁRIO

PROFESSOR

DATA DE PREENCHIMENTO:

- 1- O Jovem Infrator matriculado na EJA costuma voltar para a escola nos anos seguintes ao cumprimento da medida por estar em cumprimento de novas medidas socioeducativas? E como você avalia o retorno ou não desse jovem a EJA?
- 2- Como acontece a inclusão desses jovens sob os aspectos institucionais? E pedagógicos?
 - a) Como se dá o relacionamento do jovem em cumprimento de medida socioeducativa com os demais alunos?
 - b) Que avaliação você faz do processo de aprendizagem do jovem infrator na EJA?
- 3- Que fatores podem ser determinantes para a permanência ou não desse aluno na escola?
- 4- Na sua opinião, a matrícula dos jovens infratores na EJA o auxilia no processo de ressocialização? Por quê?
- 5- Como você descreve a importância da sala de aula para esses jovens em conflito com a lei?
- 6- Você acredita que o fato dos jovens infratores frequentarem a EJA diminui o seu envolvimento com a criminalidade?

APÊNDICE B – Questionário (Gestor Escolar)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

PESQUISA DE CAMPO- QUESTIONÁRIO

GESTOR ESCOLAR

DATA DE PREENCHIMENTO: ___/___/___

- 7- O Jovem Infrator matriculado na EJA costuma voltar para a escola nos anos seguintes ao cumprimento da medida, por estar em cumprimento de novas medidas socioeducativas? E como você avalia o retorno ou não desse jovem a EJA?

- 8- Como acontece a inclusão desses jovens sob os aspectos institucionais? E pedagógicos?

- a) Como se dá o relacionamento do jovem em cumprimento de medida socioeducativa com os demais alunos?

- b) Que avaliação você faz do processo de aprendizagem do jovem infrator na EJA?

9- Que fatores podem ser determinantes para a permanência ou não desse aluno na escola?

10- Qual o perfil educacional desses alunos?

- a) Qual o percentual de repetentes? _____
- b) Qual o percentual de evadidos nos últimos 5 anos? _____
- c) Quantos chegam a concluir o ano em termos percentuais? _____
- d) Quantos chegam a concluir o ensino fundamental? _____

11- Na sua opinião, a matrícula dos jovens infratores na EJA o auxilia no processo de ressocialização? Por quê?

12- A oferta dessa modalidade de ensino pode representar uma estratégia eficaz para que alunos com esse perfil não voltem a reincidir? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C – Questionário (Técnicos do Distrito de Educação e da Secretaria)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

PESQUISA DE CAMPO - QUESTIONÁRIO

TÉCNICOS DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO E DA SECRETARIA – CÉLULA DE
MEDIACÃO

DATA DE PREENCHIMENTO: ___/___/___

- 1- Como a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA pode contribuir para diminuir a reincidência infracional de jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no município de Fortaleza?

- 2- A EJA auxilia o poder judiciário no cumprimento da medida socioeducativa por parte do jovem infrator? Se sim, de que forma?

- 3- Quais estratégias a célula de mediação utiliza para o desenvolvimento escolar/educacional desses jovens? Há resultados efetivos?

- 4- Quais as características exigidas para que as escolas recebam o aluno em cumprimento de medidas socioeducativas?

- 5- A matrícula dos jovens infratores na EJA o auxilia no processo de ressocialização? Por quê?

- 6- A evasão escolar pode ser um fator diretamente relacionado a reincidência? Justifique sua resposta.

- 7- Como você relacionaria o fato de que muitos alunos da EJA são oriundos do ensino regular, mas que evadiram?

APÊNDICE D – Questionário (Família)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

PESQUISA DE CAMPO - ENTREVISTA

FAMÍLIA

DATA DA ENTREVISTA:

- 1- Como era a vida escolar de seu filho antes de ele começar a transgredir?
- 2- Seu filho repetiu de série quantas vezes ao longo da sua caminhada escolar?
- 3- Por qual razão seu filho hoje está matriculado na EJA?
- 4- Você considera que a EJA seja importante para ele não cometer novas infrações?
- 5- Você acredita que quando seu filho frequenta a escola diminui a quantidade de delitos que ele possa a vir cometer?
- 6- Se seu filho não teve frequência regular na escola isso contribuiu para os seus erros?
(APENAS PARA OS JOVENS QUE TIVERAM PROBLEMAS NA VIDA ESCOLAR)

APÊNDICE E – Questionário (Aluno)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

PESQUISA DE CAMPO - ENTREVISTA

ALUNO

- 1- Resuma sua trajetória escolar.
- 2- Conte-nos o que levou você a cometer os delitos que lhe fizeram cumprir essa medida socioeducativa.
- 3- Você já esteve em algum centro socioeducativo?
- 4- Para você o cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto é melhor do que o fechado? Por quê?
- 5- A EJA é importante para você devido ao cumprimento da medida?
- 6- Como você se sente ao ser aluno da EJA?
- 7- Você acredita que ao frequentar a EJA terá menos chances de vir a praticar novos delitos?
- 8- Você já participou da EJA em outros momentos?