



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

**MARIA EYLANA ALVES DE ARAÚJO**

**EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL NOS CENTROS  
SOCIOEDUCATIVOS DO ESTADO DO CEARÁ**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2019**

MARIA EVYLANA ALVES DE ARAÚJO

EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL NOS CENTROS  
SOCIOEDUCATIVOS DO ESTADO DO CEARÁ

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.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Maria Andrea Luz da Silva

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Araújo, Maria Evelyana Alves de .

Educação, adolescência e privação de liberdade: desafios e possibilidades da educação formal nos centros socioeducativos do estado do Ceará [recurso eletrônico] / Maria Evelyana Alves de Araújo. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 123 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, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota.

Coorientação: Prof.ª M.ª Maria Andrea Luz da Silva.

1. Educação no sistema socioeducativo. 2. Socioeducação. 3. Adolescente privado de liberdade.  
I. Título.

MARIA EVELANA ALVES DE ARAUJO

EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL NOS CENTROS  
SOCIOEDUCATIVOS DO ESTADO DO CEARÁ

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: 24/09/2019

BANCA EXAMINADORA



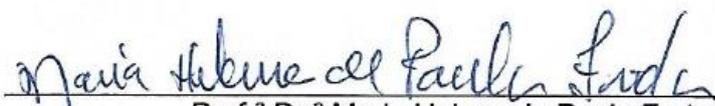
---

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



---

Prof.ª Ms.ª Maria Andrea Luz da Silva  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

Prof.ª Dr.ª Maria Helena de Paula Frota  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

Prof. Dr. Roberto Bassan Peixoto  
Superintendência Estadual de Atendimento Socioeducativo - SEAS

Aos meus pais, Dona Ritinha e Seu Chicô, que de forma simples e acolhedora me receberam nas terras férteis de uma família saudável e me concederam todas as doses de “eu te amo” que eu precisei para adquirir a base necessária para chegar onde estou.

## AGRADECIMENTOS

De início, gratidão ao Universo, que me possibilitou vivenciar esse percurso, que foi um dos mais ricos, sofridos e engrandecedores dessa minha aventura na Terra, e ao final está me conferindo meu sonhado título de mestre.

Ao meu campo familiar, que, liderado pela grandeza e pela doçura da minha mãe, Rita Alves de Sá, sempre significou para mim uma fortaleza, onde tenho apoio para recuos e para novos impulsos. Aqui, honro meu pai, meus antepassados, meus irmãos e gerações futuras, em nome de Lucas Miguel, sobrinho afilhado e mais novo integrante da família.

Ao campo DEP, pelo suporte emocional e psicológico que me presta desde 2012, em que destaco e honro Lívia Costa, minha mais que amiga e professora, mãe de coração, que chegou me apresentando um novo olhar sobre o mundo e sobre mim, sempre acreditando e me apoiando.

À minha cara amiga Luciana Mota, pessoa que acompanhou toda minha jornada nesse processo.

Aos amigos de jornada que se tornaram parentes: Adri, Aninha, Giz, Ivanília, Lucinha, Marcinha e Maurilio. Cito os nomes em ordem alfabética porque nesse grupo ninguém vem antes nem depois, aqui somos um. Gratidão pelo suporte integral do “Somos Parentes”, pela torcida, pelas noites de vinhos e partilhas enriquecedoras, pelas viagens ao reino encantado do Mulungu e pelas seriguelas da sorte.

Aos amigos Ana Virginia, Auxiliadora, Chagas, Dário, Necilma, Themis, Sérgio, Volnya, Wagner, e tantos outros. Anjos que se disfarçaram de amigos e em momentos diversos desse percurso pegaram na minha mão impedindo quedas ou ajudando a me reerguer.

Aos colegas do mestrado, pelas partilhas teóricas que enriqueceram as aulas, mas também pelas descontrações que deixavam a rotina mais leve.

A todos os professores do mestrado, aos quais agradeço através do nome da professora Helena Frota.

Ao NUPES, pelo acolhimento e pelo aprendizado.

Por fim, agradecimentos especiais ao meu orientador, professor Horácio Frota, e à minha coorientadora, professora Andréa Luz, pela orientação e pelo direcionamento na presente dissertação.

## RESUMO

Na busca por compreender e analisar como ocorre o processo de escolarização dos adolescentes privados de liberdade por cumprimento de medidas socioeducativas no Estado do Ceará, este trabalho aborda a temática do sistema socioeducativo e a educação formal nele trabalhada. De início, é feita uma explanação de dados, estatísticas e visão de teóricos, que apresentam o campo de atuação do sistema socioeducativo e o contexto social e econômico em que se encontra o adolescente que cometeu algum ato infracional. O trabalho evidencia a clara relação entre baixa escolaridade e alta exposição à violência, seja praticada ou sofrida pelo adolescente, e segue apresentando a educação como ferramenta de libertação e promoção social; aborda as políticas educacionais do país e as políticas educacionais que são voltadas ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, sobretudo no Estado do Ceará. Após a abordagem com foco na educação, é apresentado o Sistema Socioeducativo do país, relatando a luta pelos direitos das crianças e adolescentes e o trajeto percorrido da “doutrina de situação irregular” à “doutrina de proteção integral”, passando pela compreensão do termo “socioeducação”, funcionamento e efetivação do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Sistema Socioeducativo no Estado do Ceará é apresentado, pontuando o início do atendimento socioeducativo, a atuação dos órgãos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, as denúncias relevantes contra a atuação do sistema e a criação da Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS). Embasada no apanhado teórico, a pesquisa, de cunho qualitativo, vai a campo observar o cenário e realizar entrevistas no formato de grupos focais com socioeducandos, professores e equipe pedagógica dos centros socioeducativos, equipe pedagógica da SEDUC e da SEAS, adquirindo base empírica para, junto da teoria, realizar as análises necessárias. Nas buscas, acessamos os programas e projetos trabalhados com suas limitações e possibilidades, a forma como os socioeducandos veem o processo de escolarização dentro e fora do centro e o que entendem como importante para aprender, e finalizamos apresentando considerações cheias de certezas de como não deve ser, abrindo nossos olhares para novos questionamentos e novas buscas dentro desse contexto.

**Palavras-chave:** Educação no sistema socioeducativo. Socioeducação. Adolescente privado de liberdade.

## ABSTRACT

In order to understand and analyze how happen the schooling process of adolescents in depriving of their liberty due to the fulfillment of socio-educational measures in the State of Ceará, the present work addresses the theme of the socio-educational system and the formal education worked on it. Initially, is presented an explanation of data, statistics and the view of theorists that is presenting the field of action of the socio-educational system and the social and economic context in which the adolescent who committed an infringement. The work makes evident the clear relationship between low education and high exposure to the violence, whether practiced or suffered by adolescents, and continues to present education as a tool for liberation and social promotion. It addresses the educational policies of the country and the educational policies that are aimed to the adolescent in compliance with social and educational measures in closed system, especially in the state of Ceará. Following an approach focused on education, the country's Socio-Educational System is presented, reporting the struggle for the rights of children and adolescents and the path taken from the "doctrine of irregular situation" to the "doctrine of integral protection", including the understanding of the term Socioeducation, functioning and implementation of the Child and Adolescent Rights Guarantee System. The Socio-Educational System in the State of Ceará is presented punctuating the beginning of socio-educational care, the actions of the organs of defense of the rights of children and adolescents, the relevant complaints against the performance of the system and the creation of the Superintendence of State System of Social-Educational Care (SEAS). Based on the theoretical background, the research, which is qualitative in nature, goes to the field where it observes the scenery and conducts interviews in the format of focus groups with socioeducating adolescents, teachers and pedagogical team of socio-educational centers, pedagogical team of SEDUC and SEAS, acquiring an empirical basis with the theory to perform the necessary analyzes. On the searches we access the programs and projects worked with their limitations and possibilities, the way the socialeducating adolescents look the schooling process inside and outside the center and what they understand as important to learn, and we end by presenting considerations full of certainty of how it should not be, opening our eyes to new questions and new searches within the context that involves formal education and socio-education.

**Keywords:** Education in the Socio-Educational system. Socioeducation. Liberty Deprived Adolescent.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCED	Associação Nacional dos Centros de Defesa de Direitos e Crianças e Adolescentes
CCPHA	Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência
CEABM	Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota
CEB	Câmara de Educação Básica
CECAL	Centro Educacional Cardeal Aloísio Lorscheider
CEDECA	Centro de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes
CEPA	Centro Educacional Patativa do Assaré
CEPA	Centro Socioeducativo Patativa do Assaré
CESF	Centro Educacional São Francisco
CESM	Centro Educacional São Miguel
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CSC	Centro Educacional Dom Bosco
CSC	Centro Socioeducativo Canindezinho
CSMF	Centro de Semiliberdade Mártir Francisca
CSP	Centro Socioeducativo Passaré
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens E Adultos.
FEBEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
Fórum DCA	Fórum Permanente de ONGs de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNPCT	Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura
MPPPP	Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

NUPES	Núcleo de Pesquisas Sociais
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNAD	Pesquisa nacional por amostra de domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEAS	Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SGD	Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente
SIM	Sistema de Informação de Mortalidade
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URLBM	Unidade de Recepção Luiz Barros Montenegro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>21</b>
3.1	EDUCAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE LIBERTAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	21
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	28
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO VOLTADAS AO ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ESTADO DO CEARÁ.....	32
<b>4</b>	<b>COMPREENDENDO O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO.....</b>	<b>37</b>
4.1	NO TRAJETO DA SITUAÇÃO IRREGULAR À PROTEÇÃO INTEGRAL: A COMPREENSÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO.....	37
4.2	O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS E A IMPORTÂNCIA DA SUA EFETIVAÇÃO.....	49
4.3	SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO ESTADO DO CEARÁ.....	52
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS DO ESTADO DO CEARÁ.....</b>	<b>60</b>
5.1	ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS NO ESTADO DO CEARÁ: PRINCIPAIS TRAÇOS.....	60
5.2	O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS DO CEARÁ .....	65
5.3	O QUE EU GOSTARIA DE APRENDER? COM A PALAVRA, OS SOCIOEDUCANDOS.....	81
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>104</b>
	ANEXO A – FLUXOGRAMA SGD.....	105
	ANEXO B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA (SEAS).....	106

ANEXO C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA (SEDUC).....	109
ANEXO D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA (EQUIPE PEDAGÓGICA).....	111
ANEXO E – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA (PROFESSORES).....	113
ANEXO F – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA (PROFESSORES).....	115
ANEXO G – CARTAZ 1.....	116
ANEXO H – CARTAZ 2.....	117
ANEXO I – TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA.....	118
ANEXO J – APROVAÇÃO PLATAFORMA BRASIL.....	121

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento do ser humano, a adolescência é a fase da vida que se encontra como intermédio da fase da infância e da fase adulta. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu segundo artigo, define o adolescente como aqueles/aquelas entre doze e dezoito anos de idade. Portanto, o adolescente está dentro da faixa etária de obrigatoriedade do ensino que, conforme Constituição Federal (1988), é de quatro a dezessete anos. Nesse sentido, salientamos que a educação é direito de todos e dever do Estado, juntamente com a família e a sociedade, conforme determina a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu Art. 205.

A Educação é um bem inalienável que propicia aos sujeitos meios de se desenvolver tendo em vista seu aperfeiçoamento pessoal e/ou profissional, uma vez que o indivíduo seja alcançado pelos impactos positivos das políticas públicas de educação. Ainda assim, embora exista o direito e a obrigatoriedade do ensino na educação básica, nos deparamos com itens como baixa frequência, distorção idade-série e abandono.

Na Síntese dos Indicadores Sociais de 2018<sup>1</sup>, a diferença entre a frequência escolar dos mais ricos e dos mais pobres no Ensino Médio chama atenção. Conforme SIS 2018, a taxa de frequência líquida de alunos de 15 a 17 anos ao Ensino Médio em 2017 foi de 68,5 em cada cem mil no geral, sendo de 54,7 para os 20% mais pobres e de 90,7 para os 20% mais ricos. Já a taxa ajustada de frequência escolar líquida nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 95,5%. Percebemos que ao passo que avançam os níveis de escolaridade, avançam também os índices de abandono, sobretudo da população pobre, evidenciando e pontuando a vulnerabilidade da população mais pobre e seu gradual distanciamento da escola, e esse fenômeno precisa ser observado e trabalhado.

Em um local com índices de violência como o Brasil, o Ceará e notadamente Fortaleza<sup>2</sup>, ao falar em infância e adolescência, não podemos deixar de

---

<sup>1</sup> IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

<sup>2</sup> O Atlas da Violência 2018, apresentado pelo IPEA, aponta para índices de violência assustadores. Destaca que, segundo dados do Ministério da Saúde, o Brasil registrou 62.517 homicídios em 2016, o que equivale a uma taxa de 30,3 mortes para cada 100 mil habitantes. No Ceará, essa marca é de 40,6 por cada 100 mil habitantes no ano de 2016, e Fortaleza atinge o número de 55,0 homicídios a cada 100 mil habitantes.

citar a vulnerabilidade à violência que os envolve. Segundo dados do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (2016, p 59), em uma escala de 0 (zero) a 1 (um) Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) no Ceará é de 0,50 (terceiro estado com a maior taxa de vulnerabilidade, junto com Pernambuco) mesma marca de Fortaleza. Certamente o que levou Fortaleza a obter uma taxa de 91,3 (em cada cem mil) adolescentes vítimas de homicídio em 2015, enquanto o restante da população a taxa foi de 65,0.

Interessante observar o estudo da Infopen (2016), que apresenta uma relação inversamente proporcional entre nível de escolarização e prática de atos violentos e/ou ilícitos, porque o baixo nível de escolarização também apresenta forte presença entre os ingressos do sistema penitenciário brasileiro. O referido estudo mostra que, das 726.712 pessoas que cumprem pena no sistema penitenciário nacional, 51% não possuem o ensino fundamental completo, sendo que aproximadamente 29.000 são analfabetos e mais de 43.600 são apenas alfabetizados. Além disso, apenas 29% têm o ensino fundamental completo, 9% completaram o ensino médio e menos de 1% possui o ensino superior.

Os dados supracitados mostram a notória relação que existe entre baixo nível de escolaridade e alto índice de violência, seja ao analisar as vítimas ou as pessoas a quem os crimes foram imputados. Outro ponto a ser observado é que esses cenários se apresentam mais fortemente em espaços com maior densidade demográfica, maiores índices de desemprego, segregação social, infraestrutura precária, exclusão socioeconômica e ausência de políticas públicas que propiciem bens e serviços que promovam uma cidadania plena. O Relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídio na Adolescência (2016, p. 116) diz que “A vulnerabilidade é maior para jovens, homens, negros, pobres e moradores das periferias”.

A ausência de políticas públicas que propiciem uma condição digna de convívio social pode ser apontada como forte produtora dessa onda de violência e insegurança na qual estamos inseridos. No entanto, grande parte das políticas de combate à violência destina-se para o produto final e não às suas causas, colocando o praticante do delito como causador da violência e deixando de lado o que o levou à prática do ato. Nessa perspectiva podemos dizer que, enquanto as políticas estiverem direcionadas para o sentido contrário das causas desta problemática, estaremos fadados a assistir seu agigantamento.

Ao passo que crescem os índices de criminalidade, crescem também os números que apontam para um alarmante número de reclusões dos praticantes dos atos infracionais. Destinamos destaque especial aos adolescentes que, privados de políticas que ofereçam até mesmo direitos básicos, têm ingressado no mundo do crime.

Dados revelados pelo levantamento do SINASE de 2016 apontam para uma realidade onde tais adolescentes estavam em situação de vulnerabilidade até mesmo dentro dos centros que deveriam promover sua socioeducação/ressocialização. O referido documento mostra que 52 adolescentes foram a óbito em 2016, 42 dentro dos centros socioeducativos e 10 em saídas autorizadas. Dos internos, 26% dos óbitos foram atribuídos a conflitos generalizados, 45% a conflitos interpessoais, 19% referente a suicídio, 3% por morte natural súbita, e 7% atribuídos a motivos outros. Dos adolescentes em saídas autorizadas, um morreu por afogamento e 9 por homicídio. Os dados que mostram a ocorrência de violência e mortes dentro dos centros socioeducativos falam muito do quanto esses centros estão ou não em consonância com o que diz o ECA (1990), bem como do quanto o sistema destinado a adolescentes se assemelha com o sistema destinado a adultos reclusos em cumprimento de pena.

Em um cenário de violência, onde adolescentes compõem um grupo de grande incidência de vítimas e infratores, faz-se necessário avançar na construção de políticas públicas sociais, voltadas aos adolescentes, sobretudo de educação, que de acordo com Carvalho (2010) contemplem a luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. Ainda conforme o autor, essa luta significa buscar outros olhares entre o conhecimento, a formação e a realidade escolar coerente com as exigências impostas pela cultura plural, heterogênea, ética e facilitadora do diálogo, considerando que os sujeitos não são agentes passivos diante da realidade.

Ante à realidade que une adolescente e privação de liberdade é importante ressaltar o caráter socializador da educação formal, considerando que através dela ocorre uma transmissão/construção de saberes que auxilia o adolescente na inserção no mundo do trabalho, econômico, social e político, e seu direcionamento às práticas pensadoras, que aliada à educação não formal e informal pode facilitar ao adolescente uma melhor compreensão da realidade e superação da sua condição de socioeducando.

O pensamento de Freire (1980) ajuda a compreender que as relações entre educação e cultura abrem um caminho para o entendimento da educação como prática de libertação. Portanto, não deve ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual, precisa incluir e abranger uma discussão política, porque ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Assim, na concepção freireana, a educação não é neutra, é sempre um ato político.

Ao refletir sobre os altos índices de violência que assolam a nossa sociedade, não se pode deixar de considerar que, conforme pesquisas supracitadas, o baixo nível de escolaridade é destaque tanto entre os que mais violentam quanto entre os que mais são violentados. Desses, uma parte ingressa no sistema socioeducativo, onde cumprirá medidas socioeducativas, que podem ser em liberdade, semiliberdade ou de privação de liberdade; e um ponto que não pode deixar de ser observado é o acesso desses adolescentes ao ensino formal.

Assim, dirigir o olhar para como a educação vem sendo vista e trabalhada dentro dos centros socioeducativos é também olhar para como os adolescentes internos no sistema socioeducativo estão sendo preparados, ou não, para saírem da faixa de alto risco de violentar e/ou serem violentados.

As políticas públicas são consideradas de grande relevância na configuração da mudança social no mundo de hoje, segundo Carnoy (1988). Nesse sentido, lançamos foco na importância das políticas públicas de educação voltadas ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, visto que, embora a escolarização não deva ser vista como única responsável pela retirada do indivíduo da zona de maior vulnerabilidade social, é um fator muito importante na sua aquisição de autonomia e possibilidade de transformação social. Paulo Freire (1977) destaca que o homem não irá participar efetivamente da transformação da sociedade em que está inserido se não tomar conhecimento da realidade, conhecimento esse que não virá senão através da educação.

O interesse pelo tema é oriundo de uma vivência acadêmica, ouvindo e lendo que a educação é crucial para a evolução integral de qualquer pessoa. Nesse trajeto (enquanto estudante, professora, pedagoga e gestora de escola pública), ficou claro o quanto a educação pode fazer diferença na vida de alguém; seja para obter uma condição financeira melhor, seja para adquirir uma visão de mundo mais humana, capaz de entender-se como autor da própria história e sujeito capaz de compreender

e transformar o outro e o meio através da disseminação de ideias e ações. Também elucidou-se, na praxe e nos livros, os danos que a ausência de uma educação de qualidade é capaz de provocar em uma sociedade.

Enquanto direito, a educação é assegurada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e, enquanto possibilidade de transformação social, ganha destaque e notoriedade na obra de grandes intelectuais nacionais e internacionais. Ainda assim, encontramos setores da sociedade que parecem não gozar dos direitos. A realidade fica ainda mais intrigante quando nos debruçamos sobre os números e percebemos que a parcela da sociedade que apresenta os menores índices de educação é a mesma que carrega consigo o maior percentual de violentados e praticantes de atos ditos violentos e ilícitos, e conseqüentemente acaba superlotando o sistema prisional e socioeducativo do país. Não coincidentemente, é também a parcela que mais sofre com a escassez de outras políticas sociais que deveriam oferecer direitos básicos.

Isso desencadeia uma problemática que passa a ser praticamente um ciclo vicioso, em que o indivíduo é violentado pelo Estado ao ser privado de direitos básicos, violenta outros indivíduos (muitas vezes a fim de suprir suas necessidades básicas), fica privado de liberdade e, dependendo de como seja tratado pelo sistema, volta à sociedade “ressocializado” ou pronto para refazer o ciclo do violentado que violenta.

Analisando a problemática posta, compreendemos que a educação (seja ela formal, não formal ou informal) jamais trará, por si só, a resolução dos tantos problemas que envolvem a vida do adolescente que cometeu algum ato infracional e está privado de liberdade. Mas compreendemos também que sem um bom trabalho no campo educacional tampouco os outros problemas serão solucionados.

O Sistema de Garantia de Direitos se articula para propiciar uma maior fluidez às políticas que defendem, controlam e promovem os direitos das crianças e adolescentes. Ainda assim, diante da importância da educação para a formação integral do ser, da importância dessa garantia de direitos e da existência de um considerável número de adolescentes que se encontram reclusos nos centros socioeducativos, um ponto pede atenção: estaria a Constituição Federal (1988), no seu Art. 205, onde diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” e no Art. 206, inciso I, onde fala que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, sendo cumprida? Em outras palavras: estariam os adolescentes privados de liberdade gozando do seu direito à educação? E como está sendo ofertada a educação formal dentro dos centros socioeducativos? Estaria,

a educação ofertada, em condições de igualdade com a educação que seria ofertada a esse adolescente caso estivesse gozando de liberdade?

Diante da inquietude causada pelos questionamentos citados, demos início a uma busca na literatura e, posteriormente, no campo de pesquisa, com o intuito de conhecer e compreender como vem sendo trabalhada a educação formal com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado no Estado do Ceará, considerando a fala de Freire (1975), quando colocou que a educação não pode ser analisada de forma abstrata e isolada da realidade que a cerca.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intuito de entender o processo educacional trabalhado com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade no Estado do Ceará, buscamos investigar como ocorre o processo educacional dentro dos Centros Socioeducativos no estado. Para isso, procuramos compreender qual o papel que a educação desenvolve na socioeducação, analisando a percepção de adolescentes, professores e técnicos envolvidos no processo educacional desenvolvido nos centros de atendimento socioeducativos.

De início, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que situasse o tema próximo das áreas que lhe serviriam de suporte teórico, como educação, socioeducação, políticas públicas educacionais aplicadas no ensino do sistema regular e no ensino que é ofertado aos socioeducandos dos centros socioeducativos. De modo que os capítulos três e quatro ficaram compostos basicamente por pesquisa bibliográfica e no capítulo cinco apresentamos a pesquisa de campo.

A presente pesquisa é classificada como qualitativa. Sampieri, Collado e Lucio (2006) preconizam que o enfoque qualitativo procura compreender os fenômenos no ambiente usual em que ocorrem, e que os dados são geralmente coletados através de medições não numéricas, como observações, questionários, entrevistas, pesquisas documentais, análises do cotidiano e interações. Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 15) ressaltam importância da pesquisa qualitativa, enfatizando que ela dá profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente aos detalhes e às experiências únicas. Afirma, também, que a pesquisa qualitativa oferece um ponto de vista recente, flexível, natural e holístico dos fenômenos.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, é necessário a utilização de métodos científicos adequados em todas as etapas; nesse sentido, esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa de campo, participante, exploratória e observatória, a depender do recorte situacional. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 83), o método consiste no conjunto das atividades sistemáticas e racionais que permitem o pesquisador atuar com maior segurança e alcançar conhecimentos válidos e verdadeiros. É o método que auxilia o cientista e possibilita-o a detectar erros e a atuar com segurança e rigor científico.

Nesse sentido, o trabalho não se restringiu a uma mera descrição dos processos que envolvem os trâmites da política pública citada, optando-se por fazer um relato do que se passa em um grupo específico e o que é feito para a concretização da educação naqueles espaços.

De posse da base teórica colhida na pesquisa bibliográfica, demos início a entrevistas com os técnicos de educação da Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS) e da Secretária Estadual de Educação (SEDUC), onde foram feitas pesquisas documentais e obtivemos informações sobre o ensino que vem sendo trabalhado nos centros socioeducativos e quais projetos, programas, modelos e procedimentos vêm sendo adotados.

Além de entrevistas com profissionais da SEAS e da SEDUC, a pesquisa se estendeu a visitas a quatro centros socioeducativos, três de internação provisória e um que atende a todas as medidas, o feminino, que são: Centro Socioeducativo São Miguel, Centro Socioeducativo São Francisco, Centro Socioeducativo Passaré e Centro Socioeducativo Aldaci Barbosa. No entanto, por questões técnicas do próprio centro, embora tenhamos o visitado, não conseguimos realizar as entrevistas no Centro Socioeducativo São Miguel.

Para evitar exposição dos centros e dos participantes, os três centros socioeducativos onde os grupos focais foram realizados serão chamados de Centro CSA, Centro CSB e Centro CSC.

Optamos pelos centros onde é aplicado o programa “Recomece... Desenhando o Futuro”, que acontece nos centros socioeducativos de liberdade provisória desde 2017, considerando que é uma proposta nova bem apresentada pela SEAS e pela SEDUC, e queríamos ouvir o que pedagogos, professores e socioeducandos tinham a dizer também sobre ela.

Nas visitas aos centros socioeducativos, realizamos entrevistas, no formato de grupo focal, com equipe pedagógica, grupo de professores e grupo de quatro a cinco alunos/socioeducandos, considerando o interesse de colher a visão de cada grupo acerca do projeto trabalhado. A decisão por grupos focais é embasada nas

ideias apresentadas por Aschidamini e Saupe (2004)<sup>3</sup> e Gondim<sup>4</sup> (2002).

Os dados coletados foram apreciados e analisados tendo em vista o que diz a política socioeducativa no tocante à educação, às políticas educacionais e seus objetivos, para que os resultados ganhassem mais consistência à luz das ideias dos teóricos abordados, afim de conferir base científica à presente pesquisa.

---

<sup>3</sup> O Grupo Focal, em seu caráter subjetivo de investigação, é utilizado como Estratégia Metodológica Qualitativa, consoante nos informa Debus (1997), já que a Pesquisa Qualitativa se caracteriza por buscar respostas acerca do que as pessoas pensam e de quais são seus sentimentos (Aschidamini e Saupe, 2004, p. 10).

<sup>4</sup> A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (Gondim, 2002, p. 151).

### 3 EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Falar de Políticas Educacionais sem antes falar da essência da educação seria apresentar um apanhado técnico do que se tem feito na área desconsiderando os porquês dos feitos, e esse não é nosso propósito, porque o potencial gerador da educação não é do conhecimento apenas dos que por ela se encantam e a tomam como profissão e/ou área de estudo com o intuito de promover o bem comum. Esse potencial também é do conhecimento dos que querem perpetuar um grupo dominante e veem a educação como uma ferramenta indispensável.

Daí lembramos a máxima freireana (1997), que afirma que a educação nunca é neutra, é sempre um ato político. Assim, o que encontramos por trás da implantação de cada política de educação é a tentativa de alicerçar um projeto político, seja ele de qual natureza for.

Dessa forma, este capítulo inicia-se expondo uma abordagem da educação enquanto ferramenta capaz de libertar e gerar uma transformação social; segue apresentando as principais políticas educacionais voltadas para o sistema regular de ensino, no Brasil e no Ceará; e posteriormente discute a educação formal que é trabalhada nos centros socioeducativos do Estado do Ceará.

#### 3.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE LIBERTAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ao se falar em educação, é comum se pontuar as diferenças existentes nas modalidades formal, não formal e informal. Segundo descrição do Ministério da Educação, a educação formal refere-se ao processo que ocorre dentro do espaço escolar, cumprindo as exigências legais para obtenção de determinada certificação; a educação não formal ocorre de forma complementar à formal e não exige certificados; já a educação informal ocorre no decorrer de toda a vida, independente de local, idade e intencionalidade. Entretanto, esse formato fragmentado de ver a educação recebe algumas críticas. Nessa linha, Gadotti (2012) cita a importância da relação entre educação formal e não formal, defendendo que nenhuma é mais importante que a outra, uma vez que se completam e são igualmente legítimas no processo de aprendizagem.

Paulo Freire (1997) aponta que o termo educação vai muito além do espaço escolar, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A educação formal precisa assimilar a bagagem que o aluno incorporou no decorrer da sua trajetória, seja ela oriunda da educação não formal ou informal. E para Freire (1997), é nessa linha que o pensamento deve seguir.

[...] se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, p. 50).

Por considerar que as classes menos favorecidas são prejudicadas por ter seu conhecimento marginalizado em detrimento do conhecimento historicamente acumulado e valorizado pela sociedade, Freire (1997) aponta para a importância da criação de uma educação que considere o saber daquele povo, em que o educando seja provocado a partir de uma leitura da própria realidade, levando o conhecimento muito além da leitura das palavras. Nesse contexto, Freire propõe uma educação que eleve o educando a uma consciência de classe que o oportunize libertar-se da condição de oprimido e enxergar o mundo por outro prisma. Para o autor, o oprimido só sairá da condição de oprimido sem se tornar opressor se ele tiver passado por uma educação libertadora.

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”. (FREIRE, 1987, p. 18)

Para Freire (1987), isso ocorre quando a mudança de nível de consciência ocorre por prescrição, ou seja, uma visão (opressor) se sobrepôs à outra (oprimido). Daí a necessidade de primeiro promover a conscientização do oprimido para que este torne-se promotor da liberdade e justiça social. A Pedagogia do oprimido não pode ser proposta pelos opressores, pois ela é

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de

que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17)

A visão libertadora se opõe ao que Freire (1987) denomina de educação bancária, em que

a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 34)

Essa contradição deixa de existir quando o educador passa a orientar o educando no sentido de uma mútua humanização, em que educador e educando se veem como companheiros no processo educativo.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 1987, p. 36)

Uma educação voltada para a libertação requer promoção social, reconhecimento dos múltiplos saberes e culturas, dos direitos humanos e das minorias, busca por justiça social e diminuição das desigualdades. Isso é algo que vai muito além das salas de aulas, nesse contexto, os muros escolares se rompem, o saber dos livros inicia diálogo com o cotidiano e a realidade do educando é tomada como base do saber. Assim, a educação assume seu papel essencial de transformar pessoas que transformam sociedades.

Ao agir na contramão dessa educação problematizadora e libertadora e apenas reproduzir a cultura das classes dominantes, a instituição escolar torna-se uma potente promotora das desigualdades sociais. Pierre Bourdieu (1998) diz que, para que a instituição escolar promova a desigualdade social, basta apenas que ela ignore as desigualdades culturais entre as pessoas oriundas de diferentes classes sociais. Na linha de pensamento do referido autor, o sistema de ensino serve de instrumento de legitimação das desigualdades sociais, pois, ao destoar do viés libertador, a escola atua de forma conservadora e propicia a dominação dos dominantes sobre as classes populares.

Em sua obra, Freire buscou compreender o processo educativo no âmbito da sociedade. Para ele, a educação não deve ser analisada de forma abstrata, e sim levando em consideração a importância dos condicionantes sociais, mesmo porque a educação oficial/formal diz respeito a uma forma de integração dos indivíduos às estruturas sociais e políticas, não podendo o educando ser tratado de forma isolada do seu contexto. Portanto, para Freire (1975, p. 81), uma educação que liberta “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens”.

Dessa forma, considerar o contexto social do educando é sobretudo considerar que ele é um ser que precisa ser compreendido como um sujeito que porta uma base composta por uma série de saberes, onde os novos conhecimentos serão somados e transformados, e não apenas transmitidos e passivamente assimilados.

Falar do tipo de abordagem em educação que se pretende trabalhar é falar do tipo de cidadãos que se pretende formar para a sociedade, considerando habilidades a serem adquiridas e visão de mundo. Edgar Morin (2015) traz em sua obra uma visão que atribui a escolas e universidades funções que devem ir muito além de transmitir conhecimentos e práticas de pesquisa pouco reflexivas. Para ele, a escola deve ser capaz de “Ensinar a viver”, termo que intitula uma de suas obras.

No livro *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*, Morin (2015) coloca que saber viver requer ter compreensão em duas direções: a compreensão intelectual, onde o ser deve ser capaz de dar conta da complexidade das relações entre texto e contexto, global e local; e a compreensão humana, apresentando abertura para a compreensão do outro, com empatia e simpatia.

Para Morin (2015), a educação tem falhado nesse aspecto, pois o ensino tem sido trabalhado de forma fragmentada, e tem desconsiderado o ser humano em sua multidimensionalidade. Para ele, a escola da atualidade

[...] não fornece os meios que permitem conhecer a si mesmo e compreender o próximo. Não fornece a preocupação, o questionamento, a reflexão sobre a boa vida ou o bem-viver. Ela não ensina a viver senão lacunariamente, falhando naquela que deveria ser sua missão essencial. (MORIN, 2015, p. 54)

Quando cita que a escola precisa ensinar a viver, Morin (2015) se refere também à necessidade de a escola considerar os grandes problemas que o planeta

vem enfrentando e aponta para algumas evidências da profunda crise que atinge a humanidade, destacando que:

desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades encontram-se no cerne das problemáticas contemporâneas. (MORIN, 2015, p. 5)

Morin (2015) defende que a realidade é muito complexa para ser interpretada e analisada por pensamento simplificado. As situações são muito ricas e entrelaçadas para serem analisadas de modo isolado, encaixotadas em disciplinas e áreas de conhecimento. Por isso, Morin (2015) diz que é preciso aderir ao pensamento complexo, suscitar no aluno o espírito crítico, investigativo.

Para Morin (2003), os princípios baseados na relação hierárquica de mestres e discípulos, que antes já era descabida, hoje é ainda mais desfocada da realidade e carente de uma reformulação, sobretudo ao considerar que diante das novas tecnologias o aluno tem um acesso muito maior às informações. Então, ele apresenta uma analogia que coloca o professor com um regente de orquestra para definir o que poderia ser hoje o papel dos professores. Nessa colocação, cada educando está no controle de sua própria partitura, cabendo ao mestre conduzir o concerto, orientando e acertando sempre que preciso, mas nunca impondo ao músico a forma como ele deve interpretar.

O caráter profissional do ensino leva à redução do professor a um especialista. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão (MORIN, 2003, p. 101). O ensino deve ser uma “missão de transmissão”, essa transmissão pede mais que técnica e arte, e sobre ela completa:

Exige algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante. (MORIN, 2003, p. 102)

Isso também nos lembra Paulo Freire, com sua obra repleta de “não se pode falar de educação sem amor”. Outro ponto que aproxima as propostas de Edgar Morin e Paulo Freire é o fato de que ambas são centradas na luta para proporcionar

aos educandos o aprimoramento das capacidades intelectuais para a autonomia do pensamento e para aprender a lidar com a complexidade da vida, sobretudo no âmbito do mundo político, para que possam pensar o mundo de uma forma diferente e, a partir daí, transformá-lo.

Enquanto prática inerente à humanidade, Libâneo (2001) nos diz que:

A educação se caracteriza como uma prática social, que intenciona a modificação das pessoas nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

Assim, o processo de formação ou de desenvolvimento de uma pessoa não é uma questão apenas individual ou de foro íntimo, mas é um processo social. As formas de pensar, sentir e agir dos adolescentes e jovens formam-se na interação e na troca com o meio social no qual vivem. Daí a importância de destinar um olhar especial para a forma como a educação é oferecida e trabalhada nas instituições socioeducativas, sobretudo porque os alunos que lá estão são também socioeducandos e carecem da educação como possibilidade para superar a realidade que o levou até o cumprimento da medida.

Não se pode superar o que não se entende como carente de superação. No entanto, quando conhecemos a realidade e percebemos que ela está chocando-se com nossa visão de mundo, reagir e modificá-la torna-se praticamente incontrolável. Marilena Chauí colabora afirmando que:

Se nascemos numa sociedade que nos ensina certos valores morais – justiça, igualdade, veracidade, generosidade, coragem, amizade, direito à felicidade – e, no entanto, impede a concretização deles porque está organizada e estruturada de modo a impedi-los, o reconhecimento da contradição entre o ideal e a realidade é o primeiro momento da liberdade e da vida ética como recusa da violência. O segundo momento é a busca das brechas pelas quais possa passar o possível, isto é, uma outra sociedade que concretize no real aquilo que a nossa propõe no ideal. Esse segundo momento indaga se um possível existe e se temos o poder para torná-lo real, isto é, se temos como passar da “pena de viver” e da “árvore milagrosa” a uma felicidade que, enfim, esteja onde nós estamos. O terceiro momento é o da nossa decisão de agir e da escolha dos meios para a ação. O último momento da liberdade é a realização da ação para transformar um possível num real, uma possibilidade numa realidade. (CHAUÍ, 2000, p. 470)

Conhecer a realidade e interpretá-la sob uma ótica que permita a compreensão de que as coisas podem ser modificadas, aprimoradas ou transformadas torna-se condição para a promoção do bem-estar social.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48)

Pensar mudanças para um povo sem pensar a sua educação será no mínimo ineficaz, seja para promover avanços ou retrocessos. Por isso, quando falamos em que tipo de educação está sendo ofertada a um povo, falamos do tipo de sociedade que se está querendo formar. Em análise, conseguimos perceber se o intuito é transformar ou reproduzir, seja através das políticas de governo ou das políticas de estado. Para isso, é importante observar o que está sendo priorizado ou relevado, o que está sendo considerado oficial ou marginal e como a ação vem sendo conduzida.

A educação deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (MORIN, 2000, p. 65)

Vale salientar que, embora o Estado seja o grande responsável pela implantação das políticas públicas, onde destacamos as políticas de educação, a sociedade civil também tem seu papel nesse espaço. Cabe à população tomar posse do seu papel no controle social, entendido como a atitude do cidadão perante a atividade da administração pública. Essa ação é de grande relevância, pois reflete diretamente na atitude dos parlamentares, seja para impulsionar ou impedir a implementação de alguma política pública.

O debate sobre a educação e a busca de elementos que façam com que ela tome um lugar de centralidade nas políticas públicas que buscam o bem-estar de uma sociedade não pode ficar restrito aos educadores, tampouco aos poucos parlamentares que dizem empunhar a bandeira da Educação. Esse tema precisa ser alcançado, entendido e defendido por toda a sociedade, até porque a educação não será emancipadora se ela tiver amparo apenas na ação de professores e demais agentes da educação, ela precisa ser um processo coletivo assumido por toda uma sociedade.

Freire (1980) diz que a Educação pode caminhar para duas vertentes: contribuir para o processo de emancipação humana ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Ao alinhar-se com a segunda vertente, a sociedade estará furtando de si a possibilidade de uma evolução social e reduzindo os processos educativos ao papel de formador de mão de obra qualificada e reproduzidor das desigualdades sociais.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A análise das Políticas Públicas de Educação, bem como de qualquer outra política pública, requer um olhar ampliado que compreenda o contexto geral no qual a política esteja inserida, pois políticas públicas são eleitas conforme interesses e prioridades dos entes envolvidos. Assim, carregam consigo uma série de mensagens e significados que retratam a sociedade que se quer formar.

A Constituição Federal do Brasil (1988) traz a Educação como direito social, no seu artigo 6º, e assegura, no seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, no seu artigo 206, inciso I, diz que essa educação deve ser ofertada em condições de igualdade para acesso e permanência na escola.

As políticas educacionais sempre refletem o momento histórico e social ao qual estão submetidas. A Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, foi aprovada no movimento de redemocratização do país. E foi nesse espírito que tais direitos educacionais se fizeram garantidos.

Conforme Vieira (2007, p. 58):

Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas.

O acesso à educação precisou se tornar obrigatório para que chegasse a todas as camadas da população brasileira. No entanto, embora muito importante e necessário, o processo de ampliação de vagas não seria suficiente, era necessário garantir a permanência e o fluxo escolar da população recém-chegada na escola para que houvesse qualidade no ensino.

Em conformidade com a Constituição de 1988, é preciso ofertar educação de qualidade e em condições de igualdade. E para alcançar essa igualdade, é preciso compreender o que caracteriza as desigualdades educacionais do país. Sobre o tema, Sampaio e Oliveira (2015) discorrem que, para que haja igualdade educacional, é preciso considerar três dimensões: o acesso, o tratamento e o conhecimento.<sup>5</sup>

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 9)

Conforme Sampaio e Oliveira (2015), as desigualdades na esfera do tratamento têm sua origem na forma como começou o sistema de financiamento, que foi descentralizado ainda no império, onde ficou o ensino superior a cargo do governo central e o ensino primário a cargo das províncias, que o trataram da forma como quiseram e puderam. Assim, as políticas que buscaram e buscam equiparar essa dimensão:

buscam a homogeneização do tratamento via mecanismos de financiamento são ainda incipientes no Brasil. O estabelecimento do Fundef e, posteriormente, do Fundeb buscou equalizar um pouco os gastos. Ambos os fundos possibilitaram a redistribuição horizontal de recursos entre o estado e seus municípios, pois redistribuem os recursos de acordo com o número de matrículas de cada rede. Possibilitaram, ainda, o estabelecimento de um mecanismo de complementação por parte da União para os fundos com menores valores per capita. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 518)

Nesse quesito, também entram as políticas de valorização do profissional da educação, onde tem destaque a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional.

Ainda segundo Sampaio e Oliveira (2015), na dimensão do conhecimento, o impasse é ainda mais desafiador, pois tratam-se dos conhecimentos adquiridos ao

---

<sup>5</sup>Sampaio e Oliveira (2015) amparam sua ideia na ideia de Marcel Crahay (2000), que estabelece três tipos de igualdade na educação: a igualdade de acesso, a de tratamento e a de resultados.

longo do sistema educacional, onde entra a defasagem do que Bordieu chamou de capital cultural.

Embora ofereça uma análise separada das dimensões das desigualdades educacionais, Sampaio e Oliveira (2015) enfatizam a existência de uma interdependência entre elas, de modo que uma dimensão precisa da completude da outra para obter êxito e, ao mesmo tempo, a diminuição da desigualdade em um determinado aspecto pode causar o agravamento de outro. No Brasil, quando o acesso ao ensino foi ampliado e atingiu a população cujos conhecimentos prévios não eram reconhecidos e trabalhados na educação formal, abriu-se uma lacuna na dimensão da igualdade de conhecimento e acesso a níveis mais avançados de estudo.

Outra maneira de pensar a inter-relação das dimensões da desigualdade educacional é olhando como a desigualdade de conhecimento em níveis básicos afeta a desigualdade de acesso em níveis mais avançados do sistema. Essa relação é clara se pensarmos no acesso ao Ensino Superior, que é altamente seletivo. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 526)

A garantia de acesso à educação pode parecer algo muito simples e já superado, considerando que hoje a família que estiver com o filho fora da escola por falta de vaga pode exigí-la do Estado, inclusive na justiça. No entanto, a garantia de vagas, durante a infância e a adolescência (entre 4 e 17 anos), não é suficiente para assegurar a permanência do indivíduo na escola; tampouco para assegurar uma educação nos moldes do previsto no artigo 205 da Constituição de 1988, que afirma que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, muito embora esteja mais aproximada ao tratar sobre a preparação para o trabalho, também citada no referido artigo da Constituição Federal de 1988.

Sempre que falamos em políticas educacionais, nos remetemos ao sistema público e gratuito de ensino, deixando de lado o sistema de ensino privado, que é destaque como opção dos que podem bancar seus custos e desviar dos problemas existentes no sistema público. Embora esse não seja o foco deste estudo, é um ponto a ser mencionado, uma vez que é o ensino que atende às camadas mais abastadas da sociedade, onde se encontra inclusive grande parte dos que legislam e determinam a execução das políticas educacionais destinadas ao ensino ofertado às massas.

Muitos teóricos e gestores estão debruçados sobre os estudos que tratam da solução dos problemas apontados, mas grande parte das ideias apresentadas esbarram na escassez de recursos. Vieira (2007) enfatiza:

O estoque de boas ideias de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos. A dimensão financeira, que é um componente fundamental da gestão, no mais das vezes, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão. Tome-se, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que consumiu energia de um imenso contingente de pessoas para, finalmente, ser sancionado pelo Presidente da República, em janeiro de 2001. Uma apreciação ainda que superficial do mesmo evidencia que boa parte de suas intenções ficou no papel. (VIEIRA, 2007, p. 59)

As políticas públicas educacionais são financiadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamentado pela lei 11.494 de 20/07/2007 e vigente até 2020. No entanto, até o momento, meados de 2019, o Ministério da Educação não fez nenhum aceno à possibilidade de prorrogar a vigência do FUNDEB ou mesmo de apresentar outra proposta que garanta à educação sequer os recursos mínimos necessários. Ante a esse cenário, as políticas educacionais do país passam por um momento de ameaças e incertezas, e os recursos que já foram citados por Vieira (2007) como insuficientes enfrentam o desafio de sobreviver com seus recursos praticamente congelados, conforme anuncia a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congela os gastos.

É importante salientar que as prioridades elencadas nas políticas de educação do Brasil não apresentam uma agenda genuinamente pensada e trabalhada sobre e para a solução dos problemas educacionais do país. Parte dessa agenda é oriunda de determinações da agenda de instituições internacionais, com destaque para o Banco Mundial, que tem exercido forte influência no cenário da política educacional brasileira desde os anos noventa, apontando a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza, também reestruturando os princípios do neoliberalismo pelos países que atua. O neoliberalismo, por sua vez, “concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação” (GADOTTI, 2009, p. 18).

### 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO VOLTADAS AO ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ESTADO DO CEARÁ

Analisando a proposta apresentada no documento “Sistema Socioeducativo: Perspectivas e possibilidades para um Novo Modelo de Gestão” (Ceará, 2016), observamos que este se apresenta amparado na concepção dos quatro pilares da educação da UNESCO:

[...] a prática socioeducativa proposta baseia-se na concepção da UNESCO de Educação para o Desenvolvimento Humano, descrita em relatório organizado por Jacques Delors (2001), denominado “Educação: um tesouro a descobrir” e estruturado por quatro aprendizagens básicas: ser, conviver, conhecer e fazer. Vias separadas didaticamente, mas que constituem apenas uma. (CEARÁ, 2016, p. 45)

Também apresenta concepções alinhadas com as ideias do educador Paulo Freire e do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, que é referência na área da socioeducação no país.

As diretrizes socioeducativas do novo modelo de gestão das unidades socioeducativas do Ceará baseiam-se no norte pedagógico apresentado e segue a experiência e a literatura do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa que estabelece como premissa pedagógica a presença da pedagogia e educação e o protagonismo juvenil. Com forte influência freireana, seus trabalhos embasam nossa proposta no sentido de buscar um novo jovem que saiba fazer, ser, conhecer e conviver. (CEARÁ, 2016, p. 47)

Consultando o site da Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS)<sup>6</sup>, encontramos indícios que apontam para a responsabilidade de estabelecer parcerias com Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), através de termos de cooperação técnica, a fim de alinhar o atendimento educacional dentro dos Centros Socioeducativos.

Em conformidade com o proposto pela política nacional de educação, nos centros socioeducativos do Estado do Ceará<sup>7</sup> o ensino das séries iniciais do ensino fundamental fica a cargo da educação municipal, o ensino das séries finais do ensino

---

<sup>6</sup> [www.seas.ce.gov.br](http://www.seas.ce.gov.br)

<sup>7</sup> Mais precisamente em Fortaleza, que é onde se encontram os centros socioeducativos em meio fechado do estado.

fundamental (que poderia ficar a cargo do governo do Estado ou do município) fica sob gerência da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), enquanto o ensino médio é exclusivamente atendido pela SEDUC.

Também através do site da SEAS<sup>8</sup> foi verificado que o ensino regular é ofertado apenas aos adolescentes que estão em regime de semiliberdade. Todos os adolescentes em regime fechado ficam submetidos ao ensino na modalidade EJA.

No entanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica encontramos que:

O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos. (BRASIL, 2013, p. 320)

Conforme legislação vigente, o adolescente pode ser privado de liberdade a partir de 12 anos, ou seja, adolescentes que, conforme as políticas educacionais do país, ainda não completaram a idade mínima para ingressar no ensino na modalidade EJA. O sistema também pode apreender o aluno que mesmo tendo mais de 15 anos não possui distorção idade/série e, portanto, cursará o ensino médio antes dos 18 anos que o sistema exige para a matrícula no EJA Ensino Médio. Isso gera um questionamento: como ficam os estudos dos alunos/socioeducandos que possuem idade inferior ao permitido para ingressar no ensino na modalidade EJA?

Na busca por resposta à questão supracitada, foram encontrados, no Plano Estadual de Educação (2016/2024)<sup>9</sup>, indícios de reconhecimento desse débito e uma estratégia que aponta para sua reparação. Trata-se da estratégia 43 da meta 7 do referido documento, que versa:

7.43. garantir o acesso à educação regular, com carga horária prevista na LDB, aos adolescentes com menos de 15 (quinze) anos em cumprimento de medida de internação no sistema socioeducativo, assegurando a efetividade das normas da Lei nº 8.069/90 e da Lei nº 12.594/2012. (CEARÁ, 2016)

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.seas.ce.gov.br/2019/02/27/encontro-alinha-mudancas-no-ensino-do-sistema-socioeducativo-seas-sme-e-seduc-participaram-da-reuniao-com-a-equipe-responsavel-pela-escolarizacao-nos-centros/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

<sup>9</sup> Previsto na lei estadual Nº 16.025, de 30 de maio de 2016.

No mesmo documento, o sistema socioeducativo é citado na estratégia 7 da meta 10.

10.7. expandir e assegurar a oferta da EJA articulada à educação profissional, em parceria com instituições governamentais afins, para atender as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais e os jovens em conflito com a lei, nos Centros de Medidas Socioeducativas, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras. (CEARÁ, 2016)

A existência das duas metas supracitadas do Plano Estadual de Educação (2016/2024) é um indício de que o Estado reconhece a necessidade de aprimoramento do ensino ofertado nos centros socioeducativos.

Sobre as modalidades de ensino trabalhadas nos centros socioeducativos, temos:

Os centros socioeducativos do Estado do Ceará em parceria firmada por meio de um Termo de Cooperação Técnica com SME e SEDUC, possibilitam através da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino regular. Sendo trabalhada nos centros socioeducativos, de acordo com a classificação da medida socioeducativa aplicada ao adolescente, nos quais são:

- I – Proposta Recomece (desenvolvido em centros de internação provisória, onde o adolescente cumpre o período cautelar de até 45 dias) Seduc e SME.
- II – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Seduc) (desenvolvido em centros de internação, onde o adolescente cumpre medida socioeducativa de 6 meses a três anos).
- III – alfabetização ao 5º ano – anos iniciais (SME).
- IV – Ensino regular (desenvolvido para os adolescentes que estão nos centros socioeducativos de semiliberdade). Estes com oferta de matrículas na rede estadual ou municipal.

Até o ano de 2018 eram ofertadas apenas duas áreas do conhecimento para a modalidade EJA nos centros socioeducativos com quatro dias letivos durante a semana. A inovação para o ano de 2019 é a oferta das quatro áreas do conhecimento com cinco dias letivos. (SEAS, 2019)<sup>10</sup>

Além do ensino na modalidade EJA trabalhado nas unidades socioeducativas e do ensino na modalidade regular que é trabalhado com os adolescentes em semiliberdade, existe a proposta “Recomece... Desenhando o Futuro”, que é um projeto de ensino formal que vem sendo trabalhado nos centros de

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.seas.ce.gov.br/2019/02/27/encontro-alinha-mudancas-no-ensino-do-sistema-socioeducativo-seas-sme-e-seduc-participaram-da-reuniao-com-a-equipe-responsavel-pela-escolarizacao-nos-centros/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

internação provisória desde 2017 com adolescentes que ficam no centro socioeducativo até no máximo 45 dias. Conforme matéria do site da SEAS<sup>11</sup>:

Por meio do projeto “Recomece ... Desenhando o Futuro” o ensino formal é trabalhado em atividades diárias em que são trabalhadas as linguagens básicas do ensino básico e temáticas relacionadas à cidadania, justiça, vida em sociedade, dentre outros.

Segundo Cássio Franco, Superintendente da Seas, “O projeto baseia-se numa metodologia que contempla a oferta do ensino formal dentro do prazo de 45 dias por meio de atividades desenvolvidas com base nos 04 pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Essa nova proposta permite que o adolescente não saia da unidade com atividades pendentes”.

A Educação no Estado do Ceará vem recebendo destaque nacional no quesito avaliação externa. O *Jornal O Povo* (2018)<sup>12</sup> afirma que, conforme IDEB de 2015, das 100 melhores escolas públicas de ensino fundamental do país, 77 são do Ceará, e no IDEB de 2017 esse número se elevou para 82 escolas. Destacamos que não entendemos qualidade educacional apenas como avanço em indicadores de avaliações externas, no entanto esse dado demonstra uma avaliação positiva das políticas educacionais do estado.

Salientamos que é importante que as melhorias implantadas no sistema regular também abarquem os alunos que estão internos nos centros socioeducativos. Só então o conjunto de políticas educacionais do estado poderá se apresentar como exitoso, dispondo de igualdade, não deixando nenhuma criança ou adolescente para trás. Destacamos que “só podemos falar que um sistema é igualitário no desempenho quando na dimensão do acesso não há mais desigualdades: todos estão na escola” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 525) e tendo acesso ao mesmo tratamento e conhecimento.

Vale considerar que educar o adolescente em condições “normais” já requer um cabedal de conhecimentos, técnicas pedagógicas, psicológicas e didáticas. Então, realizar o mesmo processo com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa requer ainda mais preparo pedagógico, emocional e psicológico, sendo a instituição que o abriga uma representação do cerceamento de algo que o

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.seas.ce.gov.br/2018/02/20/educacao-ano-letivo-comeca-nos-centros-socioeducativos-do-ceara/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/09/82-das-100-melhores-escolas-publicas-do-brasil-sao-cearenses-diz-cami.html>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ser humano tanto preza em qualquer fase da vida, a liberdade. Assim, faz-se necessário um alinhamento metodológico para a transmissão dos saberes, considerando as demandas dos adolescentes que, privados de liberdade, ficam sob efeitos do sistema socioeducativo, tendo em vista possibilitar um estudo que atenuo o abismo que possa existir entre os saberes da educação formal e os saberes adquiridos no decorrer da sua vivência. Só diante da correlação entre esses saberes, o adolescente verá sentido na educação formal que lhe será ofertada.

## 4 COMPREENDENDO O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Ao buscar compreender o termo socioeducação, é comum passar pela etimologia da palavra, e esta nos remete à junção das palavras “social” e “educação”. Mas, nesse caso, o que carrega o termo de significado é a história de luta que envolve todo o processo de defesa dos direitos humanos das crianças e adolescentes. Luta que, no Brasil, cunhou o termo socioeducação e marcou a divisão entre a “situação irregular” e a “proteção integral”.

Diante disso, o capítulo a seguir aborda o tratamento destinado a crianças e adolescentes durante a vigência do Código de Menores e como passa a ser com o surgimento do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (1990), que traz a doutrina de proteção integral. Nesse contexto, aborda-se a compreensão do termo socioeducação, apresenta-se o Sistema de Garantia de Direito da Criança e do Adolescente e a importância da garantia da sua efetivação, contemplando também a apresentação do sistema socioeducativo do Estado do Ceará.

### 4.1 NO TRAJETO DA SITUAÇÃO IRREGULAR À PROTEÇÃO INTEGRAL: A COMPREENSÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO

O termo socioeducação está sempre associado ao cumprimento de medida socioeducativa para o adolescente que entra em conflito com a lei e sua estadia em instituições destinadas a esse fim. Mas o que é e do que se trata a socioeducação? Tais dúvidas emergem em virtude da pouca reflexão teórica sobre a socioeducação e as práticas socioeducativas (PAES, 2008; ZANELLA, 2011). Nesse sentido, a socioeducação surge como uma medida educativa, tendo como pressuposto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para nortear as ações, práticas e instituições voltadas à correção, educação ou ressignificação do ato infracional cometido por adolescentes.

Ato infracional é entendido como uma prática de crime ou de contravenção penal destinada aos adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos, podendo ser ampliado até os 21 anos de idade incompletos, dependendo da data da infração. Este entendimento é previsto e regulamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990). Assim, embora crianças e adolescentes não respondam por seus atos

como os adultos, eles não estão isentos, pois, quando necessário, são submetidos a medidas socioeducativas. Conforme ECA (1990), as medidas socioeducativas aplicáveis ao adolescente que cometeu algum ato infracional são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. A internação pode ser provisória, que vai até 45 dias, ou definitiva, que pode chegar a três anos.

As medidas socioeducativas estão previstas no artigo 112 do ECA (1990) e apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo, haja vista que têm a finalidade de inibir a reincidência dos adolescentes e, por fim, prover a ressocialização. Nesse âmbito, é importante um olhar acerca da educação voltada para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa especificamente em meio fechado<sup>13</sup>.

A Lei Federal 12.594/2012 e a Resolução 119/2006, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), constituem marcos legais para a atenção ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em todo o Sistema Nacional.

Sendo o público-alvo das práticas socioeducativas os adolescentes em cumprimento de medidas por terem incorrido no mundo do crime, cabe ao Estado submetê-los ao atendimento voltado às práticas socioeducativas.

Convém informar que, de acordo com o levantamento realizado pelo SINASE em 2016, o Brasil possuía 26.450 adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, sendo 70% em internação, 20% em internação provisória, 8% em semiliberdade e 2% em outros. Na categoria “outros”, foram considerados atendimento inicial, internação sanção e medida protetiva. Nesse cenário, o Ceará aparece como sétimo colocado, com 1062 adolescentes cumprindo medidas socioeducativas.

No mesmo documento, o SINASE apresenta um gráfico que aponta o perfil dos referidos adolescentes por raça/cor e, sem nenhuma surpresa, mostra que mais da metade dos adolescentes são de cor preta/parda, chegando ao percentual de

---

<sup>13</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) considera como criança, para efeitos da lei, o menor de 12 anos, e como adolescente aquele com idade entre 12 e 18 anos, sendo esta última a faixa etária trabalhada nas medidas socioeducativas em meio fechado.

59,08%, a seguir vem 22,49% de cor branca, 16,5% sem informação, 0,91% amarelos e 0,98% são declarados índios.

Sobre privação de liberdade, Foucault (1987) salienta:

O primeiro desejo que nele nascerá será de aprender com os colegas hábeis como se escapa aos rigores da lei; a primeira lição será tirada dessa lógica cerrada nos dos ladrões que os leva a considerar a sociedade como inimiga; a primeira moral será a delação, a espionagem honrada nas nossas prisões; a primeira paixão que nele será exercitada virá assustar a jovem natureza por aquelas monstruosidades que devem ter nascido nas masmorras e que a pena se recusa a citar... ele agora rompeu com tudo que o ligava à sociedade. (FOUCAULT, 1987, p. 222)

Cabe salientar que, quando o adolescente chega à privação de liberdade, comumente já rompeu vínculos de hierarquia e autoridade nos demais espaços e contextos, restando a estes o cumprimento da medida a ele imputada, o que implica a aplicação das medidas que contam com controle e disciplina. Nos pressupostos teóricos de Foucault (1987):

Devemos notar que essa crítica monótona da prisão é feita constantemente em duas direções: contra o fato de que prisão não era efetivamente corretora, que a técnica penitenciária nela permanecia em estado rudimentar; contra o fato de que, ao querer ser corretiva, ela perde sua força de punição, que a verdadeira técnica penitenciária é o rigor que a prisão é um duplo erro econômico: diretamente pelo custo intrínseco de sua organização e indiretamente pelo custo da delinquência que ela não reprime. (FOUCAULT, 1987, p. 237)

Antes de ingressarmos no discurso vigente, balizado pelo ECA, é importante ressaltar que antes vigorava a Doutrina de Situação Irregular do menor, amparada pelo Código de Menores, Lei 6697/79. A referida doutrina submetia ao mesmo tratamento todas as crianças e adolescentes que tivessem cometido algum ato infracional, na época considerado crime, ou que por algum motivo estivessem em condições de vulnerabilidade social, em total desconsideração às causas que o tornaram vulnerável.

O código de menores, Lei 6697/79, define a situação irregular da seguinte forma:

“Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (BRASIL, 1979)

É facilmente percebida a correlação estabelecida entre pobreza e delinquência no Código de Menores, bem como a total apatia aos problemas sociais enfrentados por essa camada da sociedade. Nos relatos encontrados no Caderno Pedagógico, lemos que:

No Código, havia um caráter discriminatório, que associava a pobreza à "delinquência", encobrendo as reais causas das dificuldades vividas por esse público, a enorme desigualdade de renda e a falta de alternativas de vida. Essa inferiorização das classes populares continha a ideia de norma, à qual todos deveriam se enquadrar. Como se os mais pobres tivessem um comportamento desviante e uma certa "tendência natural à desordem". (CADERNO PEDAGÓGICO, p. 21)

Na ausência de políticas públicas sociais que amenizassem os impactos da gritante desigualdade social do país, as crianças e adolescentes que não pertencessem a um seio familiar que se enquadrasse nas normas estabelecidas estariam sujeitas a uma política pública que previa sobretudo a segregação.

Nesse sentido, rememoramos um ícone institucional da época no Brasil, a Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM), famosa por aparecer nos jornais devido a fugas, rebeliões, denúncia de maus-tratos, torturas e superlotação.

As primeiras denúncias vieram a público já em 1977, um ano após a criação da Febem, quando a imprensa começou a mostrar o que os muros da instituição ocultavam. Esquemas de corrupção e aliciamento de menores, articulados entre funcionários e policiais, também vieram à tona. No final do regime militar, havia torturas em muitas salas dos complexos, principalmente nas chamadas "cafuas", quartos de isolamento em que se colocavam os meninos que desobedeciam às regras. (SALVO, 2003)

Nesse contexto, os movimentos que defendiam os direitos das crianças e adolescentes teciam fortes críticas a esse modelo.

O modelo institucional de proteção atuava de maneira assistencialista, mas exercendo o controle disciplinar e em algumas situações violava direitos em nome desse controle. No momento da mudança legal a condenação da violência institucional passou a ser compreendida como uma sinalização de afrouxamento imediato do controle, na superação da cultura assistencial-repressiva, o que levou a diversos equívocos, malgrado as boas intenções dos novos gestores. (ZANELLA, 2011, p. 15)

Não causa estranheza que tantas punições resultassem em rebeliões ou desordem. Destacamos a existência de um modelo que não contemplava o restauro do adolescente, agindo distante do sentido das ações voltadas à ressocialização do adolescente em conflito com a lei, sendo necessário acionar os Direitos Humanos de forma eficiente e eficaz, tendo em vista uma harmonização social.

Os pressupostos teóricos foucaultianos, entre outros, estabelecem fortes críticas ao controle social e ao sistema punitivo da privação de liberdade. Tradicionalmente, tais espaços institucionais, enquanto instrumentos coercitivos e educacionais, são palco para rebeliões, como vemos em Foucault (2011, p. 217):

A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre o seu corpo, criou-se a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência.

Lara e Zanela (2015) apontam que a história da privação de liberdade de crianças e adolescentes ao redor do mundo pode ser dividida em três momentos:

a primeira fase – denominada fase do tratamento penal indiferenciado – teve início no século XVIII, persistindo até o início do século XIX. Na América Latina esse período se estendeu até o início do século XX. Nessa fase, os menores de idade eram atendidos da mesma forma que os adultos, com exceção para os que possuíam menos de 7 anos de idade, que eram tidos como absolutamente incapazes. Quando possuíam entre 7 e 18 anos recebiam uma redução da pena em um terço em relação aos adultos. A segunda fase iniciou com o movimento dos reformadores, a que Platt (1997) se refere como Salvadores da Infância nos Estados Unidos, com a implantação do primeiro tribunal de menores. Chamada de tutelar, essa fase persistiu do final do século XIX até meados da década de 1980. A terceira fase é o modelo atual, denominado de penal juvenil e possui como marco as normativas promulgadas pela ONU a partir de 1985. (LARA; ZANELA, 2015, p. 178)

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) representa avanços e conquistas na área dos direitos dos adolescentes a quem foi atribuída autoria de ato infracional, seja enquanto política pública voltada para adolescentes que tiveram seus direitos violados ou que violaram direitos pelo cometimento de atos infracionais e estão inseridos no SINASE.

Podemos dizer que nossa legislação destinada a crianças e adolescentes não é genuinamente brasileira, conforme Lara e Zanela (2015), ela acompanha uma tendência mundial: “seguiu um movimento internacional que se iniciou nos Estados Unidos, seguiu para a Europa e foi expandido para a América Latina nas primeiras décadas do século XX” (2015, p. 182).

No entanto, esse modelo vem sofrendo constantes ataques por parte de grupos que defendem a redução da maioria penal e o enrijecimento das leis a eles destinadas.

Os legisladores favoráveis à redução da idade penal aduzem que os jovens da atualidade são diferentes daqueles de antigamente, pois gozam de suficiente maturidade para compreenderem as próprias atitudes, sendo eles responsáveis por um alto índice de criminalidade, bem como que o atual sistema que concede a maioria aos 18 (dezoito) anos não pune eficientemente os infratores. (KERSTENETZKY, 2015, p. 10)

As justificativas, segundo Kerstenetzky (2015), apresentadas pelos legisladores dissonam do caráter ressocializador e educacional do ECA e são alheias aos estudos que apontam que os adolescentes são muito mais vítimas que autores da criminalidade do país.

Contrário à redução da maioria penal, Peixoto (2016, p. 123) afirma que precisamos continuar lutando contra o encarceramento em massa da juventude, mas alerta para importância de não recairmos no erro de fazer uma “defesa romântica do Estatuto da Criança e do Adolescente, como se a lei por si só fosse capaz de mudar uma realidade de práticas históricas, como foi a esperança de alguns”. Precisamos nos munir de elementos que evidenciem que o sistema juvenil é falho, mas que transferir parte dos adolescentes para o sistema carcerário seria ampliar o problema.

Grande parte do clamor pela redução da maioria penal é alimentada pela ideia de que o adolescente que comete algum ato ilícito não é punido, o tal “mito da impunidade”. Peixoto (2016, p. 124) defende que se o interesse da sociedade é

uma punição mais rigorosa, “é importante saber que há uma responsabilização dos adolescentes que cometem atos análogos a crimes”. E acrescenta:

Logo, deveríamos assumir que se pratica no país uma perversa punição desse adolescente, que está preso em unidades superlotadas, e assim convencer parte da população que esse adolescente não está impune quando pratica um ato infracional. (PEIXOTO, 2016, p. 130-131)

Para o autor, “para superar o mito da impunidade é preciso assumir que as unidades de internação estão longe de cumprir seu papel de socioeducação” (PEIXOTO, 2016, p. 130).

De acordo com a “nota técnica da Fundação ABRINQ – 2015”, que também justifica seu posicionamento contrário à redução da maioria penal, no ano de 2010, 8.686 crianças e adolescentes foram assassinados no Brasil, fazendo um total de 23 assassinatos de crianças e adolescentes por dia. Esse número levou o Brasil à posição de 4º colocado entre 99 países com as maiores taxas de homicídio de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos, ficando atrás apenas de El Salvador, Venezuela e Trindade e Tobago. Naquele ano, o Nordeste liderou o ranking com 3.428 homicídio de adolescentes. De acordo com o referido documento:

Naquele ano, apenas 2,55% dos suspeitos de terem cometido violência contra crianças e adolescentes encontravam-se na faixa etária entre 12 a 17 anos, ou seja, nesse caso, os adolescentes são a parcela da população que menos praticam atos de violência. (2015, p. 6)

Em 2016, o levantamento anual do SINASE apontou que 10% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa tinha como causa homicídio, e 2%, latrocínio, sendo que grande parte dos motivos eram roubos, com 47%, seguido de tráfico de drogas, com 22%.

O roubo apresenta-se como prática mais realizada entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Essa prática possui uma forte relação com o grande incentivo ao consumismo e a pouca condição de adquirir os bens desejados. Para Costa (2004), os delinquentes usam da violência para se apropriar dos bens dos ditos cidadãos privilegiados, a fim de adquirir reconhecimento, ascensão e um lugar social. Outro ponto que merece destaque é o fato de grande parte desses adolescentes ser remanescente das classes sociais menos favorecidas. Zaluar (2004) afirma que parte dos adolescentes e jovens do sexo masculino se inserem no tráfico de drogas em busca de reconhecimento, poder. Ao ver dos que se envolvem com o

mundo do crime, o dinheiro “fácil” não é o único motivador. Essa percepção também fica clara na fala apresentada por adolescentes pesquisados pela pedagoga e doutora em serviço social Neusa Francisca de Jesus (2012):

Não estamos no mundo do crime por dinheiro. Mas viver com constrangimento e a humilhação de ser pisado diante das pessoas que tem com que o viver é muito sofredor. Mas este não é o motivo porque estou na vida do crime. Vivo do crime porque hoje penso que vivo dentro de uma coisa que te deixa mais seguro para viver nas bocadas (SDM). (JESUS, 2012, p. 113)

Diante dessa fala, observamos que onde o Estado falta com políticas públicas que propiciem direitos básicos, o mundo do tráfico se apresenta como uma alternativa, oferecendo, ainda que de modo ilícito, trabalho, reconhecimento e até segurança.

Embora o tráfico de drogas, nesse estudo, não apresente o maior percentual entre os ilícitos que levam os adolescentes ao cumprimento de medidas socioeducativas, esse campo merece um olhar muito atento, pois, embora seja colocada por muitos, sobretudo pelo senso comum, como uma prática com “adesão voluntária”, estudos mostram que a realidade não é bem assim. Seguindo essa lógica, Dowdney (2004) sustenta que a adesão ao tráfico de drogas não é exatamente uma “escolha voluntária” e sim uma opção entre alternativas escassas. Isso nos convida a pensar sobre quais são as reais alternativas que as crianças e adolescentes pobres possuem e podem optar, frente a esse cenário capitalista de incentivo desenfreado ao consumismo.

O discurso que prega a existência de igualdade de oportunidades, seja nos estudos, no lazer, nos esportes ou na saúde entre os adolescentes cai por terra facilmente, basta olharmos para os dados que apontam que o perfil do adolescente que está com restrição de liberdade é, em sua maioria, preto/pardo, possui baixa escolaridade e é oriundo de famílias com baixa ou nenhuma renda. Ainda assim, aqueles adolescentes

São expostos a um meio social que aspira ao sucesso financeiro e ao consumismo que eles representam e, assim, admiram aqueles que conseguem atingi-lo, mesmo que de forma ilegal. Sem fazer frente às exigências do mercado neoliberal, e, assim sem condições de galgar o sucesso por ele determinado, vislumbram, nas atividades ilícitas do tráfico de drogas, uma alternativa de driblar o sistema excludente e, ao mesmo tempo, nele serem incluídos mesmo que marginalmente. (FARIA; BARROS, 2001, p. 3)

Ainda de acordo com Teixeira (2008),

A experiência do fracasso ou a sua profecia (profecia autorrealizadora) leva a criança/adolescente a definir para si uma expectativa de sucesso muito baixa e baixo nível de aspiração, o que vai implicar em baixa autoestima e, de novo, começamos a perder o nosso adolescente, que agora disputamos também com o crime organizado, que oferece a ele trabalho, dinheiro e uma arma – ícones de identidade. Ele, finalmente, se sente reconhecido, valorizado, mas não sabe que sequestraram seu futuro. (TEIXEIRA, 2008)

Diante do exposto, fica claro que ante um cenário de forte apelo ao consumo e poucas condições de obter o desejado, os adolescentes tornam-se presa fácil para o mundo do tráfico. E seria no mínimo injusto descartar toda a série de fatores existente e atribuir a adesão ao mundo do crime apenas ao poder de escolha de um adolescente. Assim, atribuir um caráter educador e ressocializador às medidas socioeducativas é tratar com seriedade e sensibilidade uma problemática que não começa no ilícito cometido pelo adolescente e tampouco terminará com o final do cumprimento da medida socioeducativa que lhe foi imputada.

Para melhor compreender a natureza do atendimento ao qual o adolescente que entra em conflito com a lei é submetido, faz-se necessário olhar para a expressão que o intitula: “medida socioeducativa”. Na busca por essa compreensão, encontramos em Raniere (2014) que o termo “medida” já era utilizado desde 1927, com o Código Mello Matos, posteriormente com o Código de Menores: o adolescente que entrasse em conflito com a lei também era encaminhado para “cumprir medidas”. Só com o Estatuto da Criança e do Adolescente surge o termo “medida socioeducativa”. Raniere (2014) aponta que o conceito foi cunhado pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, nos debates da criação do ECA. No contato com a obra do referido pedagogo, constatamos:

[...] retirado do Poema Pedagógico de Makarenko: Socioeducação. O qual permitirá enfatizar o caráter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo realizar uma crítica aos códigos anteriores. Este novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas – estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas. (COSTA, p. 182-183)

Buscando analisar as diferenças e semelhanças existentes entre o Código de Menores e o ECA, colocamos como um importante fator o contexto histórico em que cada um se deu. O ECA foi criado em 1990, sob os olhares e a participação de várias organizações sociais e vários profissionais engajados na luta pelos direitos das

crianças e adolescentes. Ocorreu, em meio a debates, participação popular, após a grande conquista social que foi a Constituição Federal Brasileira de 1988 que, no seu Art. 227, traz a criança e o adolescente como sujeitos de direito:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.

Liberati (2003) coloca que:

Antes do Estatuto, as medidas aplicadas aos menores infratores visavam, sobretudo, sua proteção, tratamento e cura, como se eles fossem portadores de uma patologia social que tornava insustentável sua presença no convívio social. O pior disso é que esses menores não eram considerados sujeitos de direitos, mas objeto de atividades policiais e das políticas sociais. (LIBERATI, 2003, p. 113)

O Código de Menores, Lei nº 6.697/1979, que foi criado sob a égide da ditadura militar que governava o país, traz no seu primeiro artigo: “Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I – até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular”. Com o termo “situação irregular”, o sistema da época abre uma lacuna em que passa a inserir todos aqueles que não se enquadrassem nos padrões desejados.

Um ponto merece destaque: a diferença existente entre o Código de Menores e o Código Mello Matos<sup>14</sup>. No Código Mello Matos, existiam as categorias “menor abandonado” e “delinquente”; no Código de Menores, todos que tivessem idade inferior a 18 anos eram apenas “menores”, não havendo diferenciação entre o “menor” que cometesse algum ato infracional e o “menor” que fosse apenas vítima da pobreza, abandono, maus-tratos e diversos outros fatores. Em todos os casos, o “menor” seria apenas considerado em “situação irregular” e submetido aos rigores do Código de Menores. Os ativistas dos movimentos de defesa dos direitos da criança e do adolescente lutavam contra essa visão discriminatória e preconceituosa do Código de Menores.

Incluindo nessa luta também a necessidade da pauta dos direitos humanos,

---

<sup>14</sup> Decreto Lei nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Revogado pelo Código de Menores Lei nº 6.697 de 1979.

naquele momento não cabia às crianças e adolescentes sequer o direito disposto ao adulto que cometesse um crime.

Para Gomes da Costa (2004), a socioeducação possui duas grandes modalidades: uma de caráter protetivo, destinada ao atendimento de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado; e outra modalidade, voltada ao trabalho social e educativo, tendo como público os adolescentes em conflito com a lei, com vistas a prepará-los para o convívio social.

A doutrina de proteção integral não configura nenhuma ação descontextualizada proposta exclusivamente pelo grupo que formulou o ECA (1990), tampouco uma proposta que vise a proteção de um outro determinado grupo. Conforme Costa (2006, p. 20), “o que se estabelece é um sistema de responsabilização penal alicerçado nas garantias processuais do estado democrático de direito”.

Na ocasião, Costa (2006, p. 20) cita o Art. 227<sup>15</sup> da Constituição Federal (1988) e mostra que, segundo o professor Alessandro Barata, a Doutrina de Proteção Integral “é uma síntese muito feliz da Convenção Internacional dos Direitos da Criança”, esmiuçando o referido artigo e mostrando sua relação com a Convenção.

### **Quadro 1 – Relação entre o Artigo 227 da Constituição Federal e Convenção Internacional dos Direitos da Criança**

(continua)

É dever:	Temos aí o fundamento de uma nova ética. Tudo que é direito da criança é dever das gerações adultas.
da família, da sociedade e do Estado:	As gerações adultas estão representadas em três níveis: família, sociedade e Estado, nessa ordem e nessa hierarquia.
assegurar:	Assegurar significa garantir. Garantir é tornar alguma coisa exigível com base na lei.

<sup>15</sup> “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.” (Constituição Federal, Art. 227, 1988)

**Quadro 1 – Relação entre o Artigo 227 da Constituição Federal e Convenção Internacional dos Direitos da Criança**

(conclusão)

com absoluta prioridade:	Esta expressão corresponde ao “princípio do interesse superior da criança” inserido na convenção.
os direitos:	Não se trata, aqui, de satisfazer necessidades, mas de assegurar direitos exigíveis com base na lei.
à vida, à saúde e à alimentação:	Este elenco de direitos constitui o primeiro dos três grandes eixos de direitos assegurados pela convenção, o eixo da SOBREVIVÊNCIA.
à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização:	Este elenco de direitos constitui o segundo dos três grandes eixos de direitos consagrados na Convenção, o eixo do DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL.
à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária:	Este elenco de direitos integra o terceiro eixo dos direitos estabelecidos na Convenção, o eixo da INTEGRIDADE FÍSICA, PSICOLÓGICA E MORAL.
além de colocá-los a salvo:	Esta expressão deixa claro que, além de promover o benefício, a Convenção manda prevenir e combater o malefício perpetrado contra a criança e o adolescente. Esse malefício se configura num conjunto de circunstâncias especialmente difíceis ou situações de risco pessoal e social em relação às quais a criança e o adolescente devem ser colocados a salvo.
de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão:	Aqui temos o elenco amplo das situações de risco pessoal e social. Quando tais situações se configuram, a Convenção determina a adoção de medidas especiais de proteção, ou seja, do desenvolvimento de uma política de proteção e especial.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Costa (2006, p. 20-21).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), com sua proposta de proteção integral, quebra a ideia de “Situação Irregular”. Aqueles que antes eram chamados de “menor” passam a ser chamados de Crianças e Adolescentes e a ter seus direitos reconhecidos e garantidos. Assim, passam a ser portadores de sua cidadania independentemente da classe social. Nesse sentido:

a grande revolução do Estatuto da Criança e do Adolescente é a Doutrina da Proteção Integral, a qual possibilitou remover o adolescente em conflito com a lei do decalque “objeto de proteção”, e transformá-lo em “sujeito de direitos”. (RANIERE, 2014, p. 38).

Ao inserir o termo “socioeducativa” onde antes existia apenas o termo “medida”, a nova lei trouxe consigo um caráter eminentemente social e educador, impulsionando a abertura para um sistema que ofereça um atendimento que opere considerando a necessidade de educar e ressocializar o socioeducando, garantindo seus direitos como humano, cidadão e pessoa em fase de formação e desenvolvimento integral.

#### 4.2 O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS E A IMPORTÂNCIA DA SUA EFETIVAÇÃO

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) da criança e do adolescente é um conjunto de instituições que integram as instâncias governamentais ou da sociedade civil, que trabalham em prol de efetivar os direitos, a proteção, a defesa e o controle das crianças e adolescentes nas esferas Federal, Estadual e Municipal. Funciona centrado em três eixos: o eixo da defesa dos direitos humanos, o eixo da promoção dos direitos e o eixo do controle e efetivação do direito. Para o bom funcionamento desse sistema, se faz necessário que exista uma harmonia entre esses três eixos.<sup>16</sup>

O SGD foi criado com o intuito de dar maior fruição aos processos e demandas e está definido na Resolução 113, de 19 de abril de 2006, onde constitui-se na articulação e integração sob a elaboração do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Esse sistema se faz na articulação de todas as áreas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade, com o intuito de fazer valer o previsto na legislação.

Sobre o SGD, consta no artigo 1º da referida resolução que:

Constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamental e da sociedade civil, na ampliação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de proteção, defesa e

---

<sup>16</sup> Seguindo o trâmite apresentado na figura 01 em anexo.

controle para efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federais, Estadual, Distrital e Municipal.

Quanto à sua competência, consta no artigo 2º que:

Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações.

Para que os direitos das crianças e adolescentes sejam garantidos, o CONANDA usa como estratégia a efetivação dos instrumentos normativos próprios, a implementação e o fortalecimento das instâncias públicas por eles responsáveis e o fácil acesso aos meios que garantem tais direitos. As instâncias públicas e órgãos da sociedade civil devem atuar conjuntamente em três eixos: defesa, promoção e efetivação dos direitos humanos. No eixo da defesa, que se caracteriza pela garantia do acesso à justiça, consta no Art. 7º que atuam:

I - judiciais, especialmente as varas da infância e da juventude e suas equipes multiprofissionais, as varas criminais especializadas, os tribunais do júri, as comissões judiciais de adoção, os tribunais de justiça, as corregedorias gerais de Justiça; II - público-ministeriais, especialmente as promotorias de justiça, os centros de apoio operacional, as procuradorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça, as corregedorias gerais do Ministério Público; III - defensorias públicas, serviços de assessoramento jurídico e assistência judiciária; IV - advocacia geral da união e as procuradorias gerais dos estados; V - polícia civil judiciária, inclusive a polícia técnica; VI - polícia militar; VII - conselhos tutelares; e VIII - ouvidorias.

Também atuam nesse eixo as entidades sociais de defesa dos direitos humanos.

O eixo da promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente está previsto no Artigo 86 do ECA, que estabelece: “Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. Esse eixo deve se dar de forma transversal e intersetorial, articulando todas as políticas públicas, a fim de garantir na íntegra os direitos das crianças e adolescentes, ficando também com a responsabilidade de colocar em prática o que está previsto em lei.

O eixo de controle da efetivação dos direitos da criança e do adolescente é exercido pelos conselhos setoriais das áreas afins, como saúde, educação, assistência social, que operam fazendo o monitoramento e a fiscalização das ações de promoção e defesa. Também faz parte desse eixo o trabalho de controle exercido por organizações da sociedade civil, Ministério Público, Poder Legislativo, Defensorias Públicas, Conselhos Tutelares, sociedade civil, cidadãos e pelos fóruns de discussão e controle social. Consta no artigo 23 do SGD que:

Os conselhos dos direitos da criança e do adolescente deverão acompanhar, avaliar e monitorar as ações públicas de promoção e defesa de direitos de crianças e adolescentes, deliberando previamente a respeito, através de normas, recomendações, orientações.

Tais normas, recomendações e orientações são estabelecidas nas resoluções 105 e 106 do CONANDA, que é o órgão que tem suas competências citadas no artigo segundo da LEI 8.242/1991.

Art. 2º Compete ao Conanda:

- I - elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos arts. 87 e 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- II - zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- III - dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos na Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990;
- IV - avaliar a política estadual e municipal e a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente;
- V - (Vetado)
- VI - (Vetado)
- VII - acompanhar o reordenamento institucional propondo, sempre que necessário, modificações nas estruturas públicas e privadas destinadas ao atendimento da criança e do adolescente;
- VIII - apoiar a promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, com a indicação das medidas a serem adotadas nos casos de atentados ou violação dos mesmos;
- IX - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária da União, indicando modificações necessárias à consecução da política formulada para a promoção dos direitos da criança e do adolescente;
- X - gerir o fundo de que trata o art. 6º da lei e fixar os critérios para sua utilização, nos termos do art. 260 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;
- XI - elaborar o seu regimento interno, aprovando-o pelo voto de, no mínimo, dois terços de seus membros, nele definindo a forma de indicação do seu Presidente.

O trabalho de controle e efetivação do SGD traz consigo a missão de fiscalizar o andamento dos processos de promoção e defesa, atuando sempre para que estes façam valer os direitos das crianças e adolescentes.

#### 4.3 SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO ESTADO DO CEARÁ

O sistema socioeducativo do Estado do Ceará traz consigo uma história atrelada ao histórico encontrado no trajeto do sistema socioeducativo do país. A exemplo da política nacional, o Ceará oferecia um atendimento assistencialista e com práticas pautadas em repressões, ações corretivas e pautadas na doutrina da situação irregular, prevista no Código de Menores.

Ante à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Estado do Ceará, seguindo o fluxo da política nacional, começa a aderir à doutrina de proteção integral prevista no ECA.

Do ponto de vista documental, o Ceará apresenta uma melhoria significativa em 2002, com a aprovação das Diretrizes Gerais para o Atendimento Socioeducativo dos Adolescentes Autores de Ato Infracional, no Estado do Ceará, Proposta de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Ceará, CEDCA-CE, resolução nº41/2002:

O Estado do Ceará foi o precursor ao implantar uma proposta que contemplava as estratégias de intersetorialidade, descentralização e desconcentração do atendimento, em estreita parceria com outras Secretarias e municípios no enfrentamento da questão do adolescente em conflito com a lei. (CEARÁ, p. 50)

Convém salientar que a referida resolução precede a Resolução 119/2006 e a Lei 12.594/2012, que instituem o SINASE. Ainda assim, graves problemas se faziam presentes no sistema socioeducativo, com destaque ao relatório de visitas do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura – MNPCT de 2015 que, ao inspecionar as Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Ceará em 2014, trouxe o seguinte conteúdo:

No tocante à Política de Internação para adolescentes em conflito com a lei, o Estado do Ceará possui uma frágil estrutura administrativa. Segundo informações coletadas são mais de 800 adolescentes, mais de 15 Unidades de internação, aproximadamente 700 funcionários e apenas uma Coordenadoria com pouca estrutura e possibilidade administrativa para lidar com uma temática tão sensível. Essa estrutura não possui canais de

denúncias oficiais, nem meios jurídicos e legais para averiguar e processar (administrativamente) trabalhadores e trabalhadores que possam cometer excesso no exercício da função. Essa estrutura não pode ser cobrada das unidades e das direções das mesmas e sim do Estado do Ceará e da estrutura que administra o Sistema Socioeducativo. (BRASIL/MNPCT, 2015, p. 37-38)

Conforme consta no documento do Fórum Permanente das ONGs de defesa dos direitos da criança e adolescente – Ceará 2015, foram registradas mais de sessenta rebeliões, motins e outros episódios de violência nos centros socioeducativos do Estado do Ceará, de onde vinham muitas denúncias de superlotação, maus-tratos e torturas sofridas pelos adolescentes internos.

Em razão do agravamento das violações de direitos humanos e da ausência de respostas efetivas do Governo do Estado do Ceará, foi protocolada petição em março de 2015 na Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) pelo Fórum DCA, pela Associação Nacional dos Centros de Defesa de Direitos e Crianças e Adolescentes (ANCCED) e pelo Centro de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (CEDECA Ceará), o que deu azo para a determinação de Medidas Cautelares a serem adotadas no âmbito do Sistema Socioeducativo do Ceará. (SOUSA, 2018, p. 16)

Na defesa dos direitos dos adolescentes internos no sistema socioeducativo do Ceará, o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA Ceará possui grande relevância. No tocante ao sistema socioeducativo do estado, o CEDECA Ceará, conforme o próprio site onde explicitam a forma de atuação, diz:

Realizamos o Monitoramento do Sistema Socioeducativo no Ceará, com vistas à implementação da Lei nº 12.594/2012, que estabelece o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, por meio de visitas de verificação das condições de infraestrutura e atendimento nas Unidades de Internação e aos núcleos de Liberdade Assistida. Essa atuação se dá em conjunto com o Fórum DCA – Fórum Permanente das ONGs de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

As ações se dão de forma contínua e seguem estratégias de avaliação e proposição de melhorias ao Sistema Socioeducativo como forma de diminuição da reincidência de adolescentes em atos infracionais e garantia de direitos. Buscamos um diálogo intersetorial com as diversas instituições do Sistema de Garantia de Direitos: Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, órgãos dos governos estadual e municipal e organizações da sociedade civil.

Articulamos um grupo de mães e familiares para formação em direitos humanos e incidência no Sistema Socioeducativo estadual, a fim de facilitar o acesso à informação, aos mecanismos de denúncia e ao apoio mútuo.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://cedecaceara.org.br/site/index.php/direito-a-protECAo/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

No relato a seguir, apresentamos um capítulo do desfecho sobre as denúncias realizadas pela CEDECA Ceará, encontrado no site da própria instituição, a fim de garantir os direitos dos adolescentes privados de liberdade.

Em 2017, CEDECA e Fórum DCA Ceará já identificaram episódios conflituosos envolvendo todas as unidades socioeducativas de Fortaleza, inclusive na unidade feminina, contabilizando 13 rebeliões e motins e 9 episódios com fugas. Além dos episódios, os adolescentes seguem em enclausuramento permanente e nenhuma unidade oferece educação de forma regular, o que evidencia a permanência do quadro grave de violações no sistema e a omissão do Estado em adotar medidas efetivas para cumprir a função pedagógica e socioeducativa prevista para as unidades, desrespeitando as medidas cautelares concedidas da própria Comissão.<sup>18</sup>

Outras notícias também evidenciaram o acompanhamento e as conquistas obtidas pelo CEDECA Ceará em favor dos adolescentes internos nos Centros Socioeducativos. Entre elas, destacamos: “Justiça do Ceará determina reformas, prevenção de superlotação e fim da ‘tranca’ em unidades socioeducativas” (O POVO, 2019)<sup>19</sup>. Conforme matéria do jornal *O Povo*, a decisão foi proferida dez anos depois de Ação Civil Pública impetrada pelo CEDECA Ceará. Ainda assim, a decisão representa uma conquista que promete colocar fim em práticas que ferem a dignidade e os direitos humanos dos socioeducandos. Conforme matéria citada:

A sentença afirma que, em quase todas as unidades, foi constatada existência de "cela forte" ou "tranca", onde adolescentes com "problema de comportamento" são recolhidos em cumprimento de medida disciplinar de contenção. "Esses locais são pequenos, não possuem iluminação, ventilação, nem colchões e ficam em locais isolados e de acesso restrito, privando os adolescentes de direitos básicos como: comunicação com a família, educação e lazer", explicita o documento. (O POVO, 2019)

Dentre as ações que visam assegurar os direitos dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo do Estado do Ceará, citamos com especial destaque a Resolução 71, de 31 de dezembro de 2015, da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Em resposta à petição protocolada pelo Fórum DCA, pela Associação Nacional dos Centros de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente (ANCED) e pelo Centro de Defesa dos Direitos de Crianças e

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://cedecaceara.org.br/site/index.php/2017/03/21/brasil-e-denunciado-na-cidh-por-violencia-em-presidios-e-no-sistema-socioeducativo-caso-cearense-volta-a-pauta/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2019/03/118467-justica-determina-que-estado-corrija-problemas-no-sistema-socioeducativo.html>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Adolescentes (CEDECA Ceará), solicitou do governo brasileiro o cumprimento da Medida Cautelar nº 60-15, cujo assunto é: “Adolescentes privados de liberdade em unidades de atendimento socioeducativo de internação masculina do estado do Ceará, referente ao Brasil”.

Consta na decisão do referido documento que, em face dos antecedentes destacados, a CIDH considera que o assunto reúne os requisitos de “gravidade, urgência e irreparabilidade” que constam no artigo 25 do regimento da CIDH. Então, sobre o sistema socioeducativo do Estado do Ceará, solicita do Governo do Brasil que:

- a) adote as medidas necessárias para salvaguardar a vida e integridade pessoal dos adolescentes detidos no Centro Educacional São Miguel, no Centro Educacional Dom Bosco e no Centro Educacional Patativa do Assaré do estado do Ceará, e aqueles transferidos provisoriamente ao Presídio Militar de Aquiraz, de acordo com as normas internacionais e à luz do interesse superior da criança.
- b) Forneça condições adequadas em termos de infraestrutura e pessoal suficiente e idôneo, bem como nos aspectos relativos a higiene, alimentação, saúde, educação, e tratamento médico, que garantam a proteção da integridade pessoal e da vida dos adolescentes;
- c) Assegure a implementação de programas e atividades idôneas a adaptadas aos adolescentes para garantir o seu bem-estar e a sua integridade física, psíquica e moral, de acordo com as normas estabelecidas pelo direito internacional dos direitos humanos para adolescentes privados de liberdade;
- d) Implemente medidas idôneas de garantam as condições de segurança nos centros de detenção em que se encontram os adolescentes beneficiários destas medidas cautelares, seguindo as normas internacionais de direitos humanos e resguardando a vida e a integridade pessoal de todos os adolescentes;
- e) Execute ações imediatas para reduzir substancialmente o número de detidos nessas unidades e evitar as condições de superlotação e o uso de celas de isolamento no interior das unidades;
- f) Coordene as medidas a serem adotadas com os beneficiários e seus representantes; e
- g) Informe sobre as ações a serem adotadas com vistas à investigação dos supostos fatos que levaram à adoção desta medida cautelar e assim evitar a sua repetição. (CIDH, Resolução 71/2015)<sup>20</sup>

A ação também levaria o estado brasileiro a, junto com os peticionários, CEDECA Ceará, Fórum DCA Ceará e ANCED/Seção DCI Brasil, participar de uma reunião, para apresentar ao CIDH o contexto em que o Sistema Socioeducativo do Ceará se encontraria no momento, durante seu 159º Período Ordinário de Sessões,

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2016/01/MC60-15-Resolucion-71.2015-Otorgamiento.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ocorrido de 29 de novembro a 7 de dezembro de 2016 no Panamá. Conforme Franco, Freitas e Carvalho (2018, p. 31), a reunião aconteceu em 05 de dezembro de 2016.

Diante de um cenário de fortes denúncias e cobranças, o Governo do Estado do Ceará cria a Superintendência do Sistema Estadual do Atendimento Socioeducativo (SEAS), em 28 de junho de 2016, por meio da Lei Estadual nº 16.040/2016. Esse órgão possui autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) e, a partir de então, passa a Sistema Socioeducativo do Estado do Ceará.

A SEAS surge quando o Sistema Socioeducativo do Ceará está sendo organizado para atender às medidas cautelares impostas pelo CIDH ao estado brasileiro, entre elas realizar a apresentação das condições atuais do sistema socioeducativo, que aconteceria em novembro daquele ano no Panamá. Assim, meses depois:

As frentes de atuação da Superintendência foram anunciadas na própria resposta apresentada à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), por meio da avaliação das ações realizadas em seus primeiros meses de existência, quando participou de reunião da CIDH, em 5 de dezembro de 2016, no Panamá.

Nessa ocasião, a Seas apresentou seu novo modelo de gestão do sistema de atendimento socioeducativo do Estado, em cumprimento às medidas cautelares que estavam sendo impostas ao Estado brasileiro sobre o atendimento de adolescentes privados de liberdade em três unidades, e em respeito aos direitos fundamentais dos jovens. (FRANCO; FREITAS; CARVALHO, 2018, p. 32)

Segundo Franco, Freitas e Carvalho (2018), após apresentação das medidas realizadas e da situação do Sistema Socioeducativo do Ceará, a SEAS convidou os comissionários da CIDH para conhecer e avaliar presencialmente as mudanças que estavam acontecendo no sistema. Também realizou convite aos peticionários, Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) e Governo Federal, para juntos formarem uma agenda comum de monitoramento das ações.

Sobre a criação da SEAS, Franco, Freitas e Carvalho (2018) afirmam:

Em junho de 2016 o Estado do Ceará adotou a posição política de estabelecer em sua estrutura organizacional um órgão específico para a coordenação de todo o Sistema Socioeducativo Estadual, reconhecendo, portanto, a importância do tema referente aos adolescentes em cumprimento de medida judicial como uma prioridade absoluta. Assim, a Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (Seas) nasceu com a missão de conceber a Política Estadual em todas as suas interfaces de atuação, promovendo a articulação com o Sistema de Justiça, Sociedade Civil e

demais Políticas Públicas Intersetoriais, com o objetivo precípua de qualificar os programas de atendimento, possibilitando a garantia dos direitos e deveres para toda a comunidade socioeducativa atendida (adolescentes, familiares, servidores e sociedade), nos termos da legislação pátria e internacional vigentes. (FRANCO; FREITAS; CARVALHO, 2018, p. 8)

Conforme o Documento Técnico Elaborado em Resposta à Medida Cautelar nº MC 6015 – Um Mil Adolescentes Internados no Ceará – da Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH e da Organização dos Estados Americanos – OEA, de novembro de 2016, o sistema socioeducativo do Ceará conta com dezesseis unidades de atendimento socioeducativo, quinze masculinas e uma feminina, oferecendo ao todo 731 vagas entre unidades de recepção, semiliberdade internação e internação provisória.

Na capital, o sistema dispunha em 2016 de 590 vagas, sendo assim distribuídas: Unidade de Recepção Luiz Barros Montenegro – URLBM, 30 vagas; Centro Educacional São Francisco – CESF, 60 vagas; Centro Educacional São Miguel – CESM, 60 vagas; Centro Socioeducativo Passaré – CSP, 90 vagas; Centro Socioeducativo Canindezinho – CSC, 90 vagas; Centro Educacional Dom Bosco – CEDB, 60 vagas; Centro Educacional Patativa do Assaré – CEPa, 60 vagas; Centro Educacional Cardeal Aloísio Lorscheider – CECAL, 60 vagas; Centro de Semiliberdade Mártir Francisca – CSMF, 40 vagas; Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota – CEABM, 40 vagas. No interior do estado, a disponibilidade era de 141 vagas, sendo: Centro de Semiliberdade de Iguatu, 12 vagas; Centro de Semiliberdade de Crateús, 12 vagas; Centro de Semiliberdade de Sobral, 25 vagas; Centro de Semiliberdade de Juazeiro, 12 vagas; Centro Socioeducativo Dr. Zequinha Parente – CSDZP, 40 vagas e Centro de internação provisória de Juazeiro, 40 vagas.

Com base no documento, percebemos uma discrepância quando comparamos a quantidade de adolescentes atendidos no interior e na capital, e quando comparamos a quantidade de adolescentes atendidos nas unidades de semiliberdade e de internação. Diferente das unidades do interior, as unidades da capital sempre atendem uma quantidade superior à sua capacidade lógica e as unidades de internação sempre atendem uma quantidade superior às unidades de semiliberdade.

Em novembro de 2016, as unidades da capital, que juntas possuíam 590 vagas, atendiam 665 adolescentes, já as unidades do interior que juntas possuíam 141 vagas, atendiam 136 adolescentes. Todas as unidades do interior estavam

operando com uma quantidade bem abaixo da capacidade lógica, com exceção do CSDP de Sobral que, com capacidade para 40 adolescentes, atendia 86. E essa questão aparece no documento como ponto a ser revisto:

Existe uma alta concentração de adolescentes nos centros educacionais de internação localizados em Fortaleza, enquanto os espaços destinados à semiliberdade nunca atingem sua capacidade total de ocupação, principalmente nos municípios de Iguatu, Crateús, Sobral e em Juazeiro, no interior do Estado.

Há assim ociosidade de vagas de semiliberdade sendo, portanto, necessário melhorar a articulação entre os Sistemas de Justiça locais para que haja otimização na ocupação das vagas de semiliberdade bem como a priorização das medidas em meio aberto como alternativas à privação de liberdade dos adolescentes. (CEARÁ, 2016, p. 20)

No caso, apresentam como opção ao problema a criação de centros socioeducativos no interior do estado com intuito de desconcentrar os programas da capital e destacam a construção de unidades de Internação em Sobral e Juazeiro do Norte (CEARÁ, 2016, p. 20).

Em 2019, conforme dados coletados em entrevista na SEAS, o sistema socioeducativo do Ceará possui 756 vagas e 805 adolescentes em cumprimento de medida em semiliberdade e meio fechado (sentenciados ou internação provisória), dos quais todos estão estudando.

Com o Termo de Colaboração nº 001/2017, celebrado entre MPCE e UECE, passaram a ser realizadas visitas semestrais de inspeções nos centros socioeducativos de Fortaleza. Muitos pontos são inspecionados/avaliados, tais como: quem são os jovens internos nas unidades socioeducativas de Fortaleza; condições do internamento; assistências de saúde, educação, psicossocial, socioeducacional e jurídica em conformidade com o SINASE; formação dos socioeducandos e práticas de trabalho nas unidades e disciplina nas unidades.

Conforme relatório de visitas NUPES-UECE/MPCE, alguns aspectos apresentam melhora considerável:

No momento da visita também foi verificado uma significativa melhora das condições materiais das Unidades para todos os adolescentes: cama; colchões; roupa de cama; toalha de banho; uniforme; privacidade para uso dos chuveiros; acesso às instalações sanitárias no período noturno e privacidade para uso das instalações sanitárias. Um grande destaque foi a possibilidade de participação nas Assembleias existentes nas Unidades. (MPCE/UECE, 2018, p. 15)

O referido relatório também aponta para melhoria em assistência psicossocial, médica, alimentação e educacional. No entanto, um aspecto negativo chamou atenção:

O item referente às garantias da integridade física dos jovens tornam evidente algo preocupante: a quantidade de adolescentes/jovens que sofreram maus-tratos nas Unidades; o registro interno de maus-tratos a adolescentes/jovens praticado por servidores no último semestre e o crescimento do número de internos vítimas de lesões.

[...]

Os técnicos também informam que antes era pior e havia uma história de que os profissionais da segurança batiam nos jovens. Uma informação recorrente em todas as Unidades é que muitos profissionais foram demitidos por conta de práticas indevidas, principalmente por ferir a integridade física dos jovens. (MPCE/UECE, 2018, p. 15).

As evidências foram explicitadas nos grupos focais realizados com as famílias, apresentadas no Relatório MPCE/UECE. No entanto, observamos que no mesmo relatório esse aspecto apresenta um desfecho de tomada de providência sobre tais atos.

A existência de um órgão cuja finalidade seja coordenar o Sistema Socioeducativo do Estado representa um avanço considerável no atendimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Estado do Ceará. Um quadro funcional e administrativo preparado e bem amparado estruturalmente é fundamental para a implementação de qualquer política pública, bem como a realização da avaliação e o controle dela.

Nesse sentido, convém ressaltar que a atuação aguerrida dos órgãos incumbidos da missão de defender os direitos dos adolescentes privados de liberdade foi crucial para a evolução das políticas de atendimento do Sistema Socioeducativo do Estado do Ceará. Isso nos leva a acreditar que, para seguir avançando positivamente na área, tão importante quanto a implementação das novas políticas públicas será a avaliação e o controle que deverá ser exercido pelos garantidores dos direitos das crianças e adolescentes constantes no SGD.

## **5 EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS DO ESTADO DO CEARÁ**

No início da presente pesquisa foram levantadas questões acerca da escolarização dos adolescentes que se encontram privados de liberdade nos centros socioeducativos do estado do Ceará. Questões que nos impulsionaram a conhecer e compreender como se dá o processo de escolarização nesses espaços, observando o proposto pelos órgãos que defendem o direito à educação e a realidade ali encontrada. Considerando sempre o contexto que envolve os mais diversos atores dos processos, sobretudo seu protagonista, o adolescente privado de liberdade.

Nessa perspectiva se deu a busca que será apresentada nos tópicos a seguir.

### **5.1 ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS NO ESTADO DO CEARÁ: PRINCIPAIS TRAÇOS**

O Atlas da violência 2019 diz que, em 2017, no Brasil, 51,8% das causas de óbito entre jovens de 15 a 19 anos são homicídios, e que 75,5% das pessoas que foram assassinadas no país naquele ano são pretas ou pardas. O SINASE 2016 diz que 59,08% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no país são de cor preta e parda; o Comitê Cearense pela prevenção de homicídios de adolescentes (CCPHA) anuncia no portal inicial do seu site<sup>21</sup> que em 2018 tivemos 829 homicídios de adolescentes, e o Relatório do primeiro semestre de 2018 do CCPHA destaca: “Chamamos atenção para o fato de que os homicídios de adolescentes são efeitos da precarização das condições de vida de sujeitos pobres, negros, que residem nas periferias”. Os adolescentes que lotam os centros socioeducativos do Ceará não estão longe desse retrato.

No tocante ao Ceará, o Levantamento Anual do SINASE 2016 mostra que, embora 531 dos 856 socioeducandos não tenham a cor informada, 260 dos 325 socioeducandos que tiveram a cor informada são pretos ou pardos. O mesmo documento também atesta que maior parte dos adolescentes que cumprem medida

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://cadavidaimporta.com.br/>. Acesso em: 19 abr. 2019.

socioeducativa no Ceará o faz devido a cometimento de roubo, 483 dos 856 adolescentes. Quanto ao sexo, no mesmo ano, o sistema socioeducativo do Ceará tinha 830 do sexo masculino e 26 do sexo feminino.

Quanto ao perfil econômico dos socioeducandos, o relatório MPCE/UECE 2018.2 aponta que os socioeducandos que lotam os centros socioeducativos de Fortaleza<sup>22</sup> dispõem de uma situação financeira pouco favorável.

As condições econômicas das famílias, segundo as falas dos “grupos focais” não eram muito variadas, haja vista que muitas eram integrantes do Cadastro de Bolsa Família, outro grande número era de trabalhadores terceirizados ou assalariados sem carteira assinada e um número mais reduzido, de trabalhadores com emprego fixo. Embora fossem famílias que vivam com grandes dificuldades financeiras, quase sempre os familiares e os próprios adolescentes, não indicavam tal situação como responsável pelo envolvimento em atos infracionais. (MPCE/UECE, 2018.2, p. 11)

“Não sei o que houve... sempre dei o que ele precisava... como pobre, é claro”, disse a mãe de um interno do Centro Socioeducativo Canindezinho em grupo focal nas Unidades Socioeducativa – PPP – UECE / MPC – 2017 citado no relatório supracitado.

Sobre as motivações ao cometimento dos atos infracionais, o relatório de inspeções relatada motivos apresentados como “a influência negativa dos ‘de maiores’ sobre os ‘de menores’”, entre outros. Mas uma questão chama atenção:

No diálogo com os adolescentes enxergamos a necessidade que estes têm de adquirir objetos específicos, frutos de uma sociedade capitalista embasada na lógica do consumo e que exclui aqueles que não dispõem dos meios para adquiri-los. Conforme aponta um interlocutor:

“Às vezes, nossa família não tem tanta condição de dar tudo o que a gente quer. Aí a pessoa quer trabalhar, não pode trabalhar. A gente tem que se virar. A gente quer um celular... A gente vai esperar 18 anos para ir comprar um celular?” (Adolescente 1, Centro Feminino Aldaci Barbosa Mota).

O desejo de adquirir determinados objetos não é fruto de uma ação isolada que surge na cabeça do adolescente, é parte de um sistema que dita regras e implanta desejos de consumo a toda uma sociedade.

Bauman (2013), no texto “O jovem como lata de lixo da indústria de consumo”, nos traz uma discussão onde coloca que nessa sociedade consumista o

---

<sup>22</sup> Dez das dezessete unidades dos sistemas socioeducativos do Ceará estão localizadas na capital.

que salva a juventude da dispensabilidade total é a sua potencial demanda ao consumo.

Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. “Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares”, as instituições empresariais buscam “imersão os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado”. (BAUMAN, 2013, p. 52)

O incentivo desenfreado ao consumo que alimenta o capitalismo não poupa os que não podem comprar determinados produtos, ele avança em massa, ditando modas e padrões a serem seguidos, sobretudo pelos jovens. E entre o desejo de consumo e a impossibilidade de obter o objeto desejado, fica o jovem de classes sociais inferiores, que nem sempre está preparado e disposto a renunciar ao desejo diante da opção de obter o bem de modo ilícito.

Não por acaso, o gráfico 6 do relatório de inspeções NUPES/MPCE aponta que 403 dos 887 adolescentes que se encontravam em cumprimento de medida socioeducativa nos centros socioeducativos da capital, Fortaleza, no segundo semestre de 2018, o faziam por cometimento de roubo.

Salientamos que não é apenas a possibilidade de obter um objeto que atrai o adolescente para o mundo do crime. Muitas vezes o adolescente se encontra envolto em uma realidade com tanta vulnerabilidade que busca no mundo do crime prestígio e reconhecimento.

Ao mesmo tempo que falamos sobre desigualdade social e vulnerabilidade socioeconômicas como fator atenuante para o envolvimento nas práticas infracionais, detectamos jovens que “na liberta”<sup>23</sup> são atraídos para este “submundo” pela proposta de prestígio ou “ostentação” como nossos interlocutores expressaram. (MP/CE; NUPES/UECE, 2018)

Atualmente, no Ceará, falar sobre violência, adolescência e políticas públicas voltadas à juventude sem considerar os estudos que vêm sendo realizados pelo CCPHA é negar a existência de um público que se mostra empenhado em amenizar os impactos devastadores que a insuficiência e ineficácia de políticas públicas para juventude têm causado à sociedade cearense, sobretudo o alto índice

---

<sup>23</sup> Conforme Relatório de Inspeções MPCE e NUPES/UECE (2018), “na liberta” é um termo utilizado pelos adolescentes entrevistados para se referir ao período que estavam em liberdade.

de homicídio. Nesse sentido, o CCPHA aponta 12 recomendações para prevenir homicídios de adolescentes:

1. Apoio e proteção às famílias vítimas de violência
2. Ampliar programas e projetos a adolescente vulnerável ao homicídio
3. Qualificação urbana dos territórios vulneráveis aos homicídios
4. Busca ativa para inclusão de adolescentes no sistema escolar
5. Prevenção à experimentação precoce de drogas e apoio às famílias
6. Mediação de conflitos e proteção a ameaçados
7. Atendimento integral no sistema socioeducativo
8. Oportunidades de trabalho e renda
9. Formação de policiais na abordagem ao adolescente
10. Controle de armas de fogo e munições
11. Mídia sem violações de direitos
12. Responsabilização dos homicídios. (CCPHA. Cartaz de recomendações. Anexo 2)

Interessante notar que, conforme cartaz<sup>24</sup> mostra, as evidências encontradas na pesquisa do CCPHA, em Fortaleza, 46% dos adolescentes assassinados, em 2015, tinham passado pelo Sistema Socioeducativo; e em Caucaia<sup>25</sup>, esse número foi de 73%. Para essa evidência, o CCPHA aponta como providência as seguintes recomendações:

- 7.1 Ao Governo do Estado, à Superintendência do Sistema Socioeducativo e ao Tribunal de Justiça: criar Núcleos de Atendimento Integral (NAI) para o acompanhamento das medidas socioeducativas nas cidades que abrigarem unidades para o cumprimento de medidas provisórias;
- 7.2 Às Prefeituras: estabelecer mecanismos de cooperação da sociedade civil com o Sistema Único da Assistência Social (Suas) para acompanhamento comunitário de medidas socioeducativas em meio aberto (Prestação de Serviço Comunitário e Liberdade Assistida Comunitária);
- 7.3 À Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social: desenvolver sistema de informação integrado entre as Prefeituras e o Governo do Estado para melhorar o acompanhamento dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado e em meio aberto;
- 7.4 À Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social e ao Tribunal de Justiça: criar delegacias e varas especializadas da infância e adolescência nos municípios do interior do Estado;
- 7.5 Aos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente: criar e implementar os planos municipais de atendimento socioeducativo;
- 7.6 Aos Núcleos de Atendimento Integral: promover a adoção de princípios de justiça restaurativa em todo o processo socioeducativo.

<sup>24</sup> Anexo 3. Disponível em: <http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2018/03/CARTAZ-1-12-vid%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

<sup>25</sup> Segunda maior cidade do Ceará.

Outra evidência encontrada e apontada no CCPHA foi o afastamento do adolescente da escola, em Fortaleza, 73%, e em Caucaia, 80% dos adolescentes assassinados estavam fora da escola há pelo menos seis meses.

Ainda assim, a Nota Técnica Especial nº 7 de 2019, CEDECA Ceará, intitulada “Monitoramento da Política de Segurança Pública do Ceará: de qual Segurança Pública precisamos?”, apresenta uma análise do orçamento destinado à política de segurança pública no estado do Ceará e no município de Fortaleza, onde evidencia:

[...] disparidades entre o crescimento do orçamento das políticas de segurança pública no estado do Ceará e no município de Fortaleza e o orçamento de políticas de prevenção e de proteção social, como assistência social, cultura, educação, saúde, programas específicos de prevenção a homicídios e políticas destinadas a crianças e adolescentes.

[...] a explosão de homicídios no estado e na capital é acompanhada do aumento de recursos para ações ligadas a uma concepção de política de segurança pública que privilegia a repressão, a ostensividade e o aumento do encarceramento. (CEDECA, 2019, p. 4-5)

Conforme a nota técnica supracitada, entre 2001 e 2018, houve uma diminuição de 6,2% no recurso destinado às políticas da assistência social no estado (passando de R\$300 milhões em 2001 para R\$280 milhões em 2018), já a área de segurança pública teve um crescimento de mais de 230% (passando de R\$780 milhões em 2001 para R\$2.580 bilhões em 2018). No entanto:

No mesmo período, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes explodiu, saltando de 17,1 homicídios/100 mil hab. em 2001 para 49,78 homicídios/100 mil hab. em 2018. (CEDECA, 2019, p. 5)

Caso essa disparidade nos investimentos siga aprofundando-se, em 2025 o investimento em segurança pública irá superar o investimento em saúde e educação no Ceará.

Ao se projetar o crescimento orçamentário destas três áreas para os próximos 12 anos (até 2030), tendo como parâmetro as taxas médias anuais de crescimento entre 2016 e 2018, é possível identificar que, em um curto espaço de tempo, os gastos com segurança pública vão superar os com educação e a saúde no estado. (CEDECA, 2019. p. 13)

A Nota alerta que “é cada vez mais urgente que a população cearense indague ao Poder Público: de qual modelo de segurança pública vocês estão falando?” (CEDECA, 2019, p. 4). Pois esse modelo segue “gerando ações

equivocadas que produzem mais violência e sobrecarregando a atividade policial com a responsabilidade unilateral de reduzir a produção da violência." (CEDECA, 2019, p. 5).

Os estudos anteriormente citados são unânimes em afirmar que a população preta/parda, pobre, pouco escolarizada e moradora da periferia é maioria tanto entre os violentados quanto entre os que violentam e, conseqüentemente, ingressam no sistema socioeducativo ou carcerário. Nessa perspectiva, entendemos ser de suma importância que os investimentos em políticas sociais se tornem prioridade, pois só políticas públicas que promovam a diminuição da desigualdade social serão capazes de diminuir esses índices de violência que agredem os adolescentes cearenses.

## 5.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS DO CEARÁ

O termo socioeducação é relativamente novo e ainda pouco explorado pelos estudiosos. No âmbito da sociedade civil, tanto o termo como o próprio sistema são pouco conhecidos, o que leva o grupo para uma certa invisibilidade social. E convém ressaltar que a ignorância sobre o tema é o principal fator a fomentar o preconceito acerca do assunto, daí a importância e a necessidade de ampliarmos os estudos sobre o tema, trazendo para a sociedade que a socioeducação existe, não é uma ilha, e precisa sair da invisibilidade e tomar posse da sua importância no meio social.

É importante frisar que, dentro dos centros socioeducativos de internação, está parte do mesmo grupo etário (adolescentes e jovens) que nossa Carta Magna diz que (junto às crianças) deve ser atendido com absoluta prioridade nas mais diversas áreas, entre elas a educação.

A educação é garantida como direito na Constituição Federal Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Não só no Brasil, "o direito à educação é reconhecido e consagrado na legislação de praticamente todos os países", afirma Gadotti (2005, p.1). Em uma sociedade que reconhece os valores da cultura letrada, "quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um..." complementa Gadotti (2009, p. 17).

O pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos principais nomes na luta e elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), também responsável por cunhar o termo socioeducação, declara que “a natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social” (2006, p. 14). Afirma também que a socioeducação é composta por educação formal, educação profissional, atividades artístico-culturais, abordagem social e psicológica, práticas esportivas e assistência religiosa (COSTA, 2006). Conforme o autor, todas as atividades e ações socioeducativas devem ser trabalhadas com o propósito de desenvolver o potencial do adolescente, tomando-o apto a ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros.

Conforme mencionado, a educação formal está dentro do contexto da socioeducação e possui um papel muito importante no processo de socialização do adolescente. No entanto, ao falar de educação no sistema socioeducativo, é necessário ressaltar de que educação estamos falando, e neste capítulo a atenção será dirigida à educação formal.

Quando falamos em educação formal, é comum nos remetemos à escola, mas não é correto colocá-la apenas como o local onde o ensino acontece. Macedo (2013, p. 719) defende que, para conseguir educar, a escola “precisa colocar o ensino sob suspeita”. A autora deixa claro que a ideia não é deixar de ensinar, mas “retirar o ensino do centro nevrálgico da escola” (2013, p. 719). A ideia das colocações acima não é diminuir a importância do ensino, tampouco eleger a educação formal como mais ou menos importante, e sim situá-la dentro do processo, para que a educação formal não seja responsabilizada por algo que não é da sua competência ou tenha seus méritos contestados por desconhecimento sobre seu campo de atuação. Assim, “entendendo a educação como desenvolvimento do próprio espírito e o ensino como teoria em ato” (SAVIANI, 2007, p. 101), podemos dizer que a escola é um espaço de educação e o ensino ocorre dentro do processo educacional.

Gadotti (2005, p. 2) diz que “a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades”, já a “educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática”. Coloca ainda que “toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional”, embora possa ocorrer em cenários diferentes, e que a “educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática”. Nesse sentido, o autor segue destacando a importância e a complementariedade de ambas,

afirmando que a educação formal pode acontecer fora da escola e a educação não formal pode fazer parte da escola. O autor destaca também que “Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos” (2005, p. 3).

Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Paulo Freire (1997) elucida que o termo educação vai muito além do espaço escolar, devendo a educação formal considerar todo o aprendizado que o aluno assimilou no decorrer das suas vivências. Gadotti (2005, p. 3) diz que “Hoje as teorias do conhecimento estão centradas na aprendizagem”, mas chama atenção para o fato de que “só aprendemos quando nos envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando o que estamos aprendendo tem sentido para as nossas vidas”.

Considerar os conhecimentos prévios e a realidade do aluno nos remete à questão emocional e também à forma como o próprio conhecimento é construído, segundo a teoria de Piaget (2007)<sup>26</sup>, em que o sujeito só assimila o que tem capacidade de acomodar, então reorganiza suas estruturas, ficando apto a sempre assimilar saberes mais sofisticados<sup>27</sup>, dentro de um constante processo de equilíbrio<sup>28</sup>. Dessa forma, se o interesse é promover o conhecimento, é importante considerar que este não poderá ser meramente transmitido, mas produzido pelo sujeito sempre considerando suas estruturas atuais, também seus interesses e motivações.

De modo geral, “à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (BUENO, 2001, p. 5). E com tantas mudanças, a escola tornou-se um espaço que recebe um público cada dia mais diverso e plural. Conforme Bueno (2001), embora isso já acontecesse no passado, os processos de urbanização parecem ter delegado ainda mais à escola esse papel de formador dos sujeitos, sendo um espaço social privilegiado de convivência e ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos.

---

<sup>26</sup> Epistemologia genética.

<sup>27</sup>Independentemente do estágio em que os seres humanos se encontrem, a aquisição de conhecimentos, segundo Piaget, acontece por meio da relação sujeito/objeto. Esta relação é dialética e se dá por processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. O dinamismo da equilíbrio acontece através de sucessivas situações de equilíbrio – desequilíbrio – reequilíbrio que visam, por assim dizer, “dominar” o objeto do conhecimento. (PADUA, 2009, p. 34)

<sup>28</sup> Teoria da Equilíbrio.

Abramovay (2002, p. 42) chama atenção para o fato de que, nas sociedades modernas, “o estudo é cada vez mais um requisito para o acesso às oportunidades de trabalho e, (...) sem dúvida, é condição essencial à sobrevivência humana.”, o que amplia ainda mais a responsabilidade da escola.

Julgamos interessante destacar que essa escola cheia de atribuições à qual estamos nos referindo é a escola pública, que é quem, mesmo diante de tantos desafios e dificuldades, possui a obrigatoriedade de atender gratuitamente toda a nossa sociedade, onde também se incluem os adolescentes e os jovens em cumprimento de medida dentro dos centros socioeducativos.

Ao olhar o socioeducando como portador do direito à escolarização/educação formal (que é realizada pela escola) e aliar isso ao fato de ele estar privado de liberdade, dentro de um centro socioeducativo, sob custódia do estado, compreendemos que para o socioeducando ter seu direito de escolarização garantido, o centro socioeducativo deverá ser ou ter uma escola, ou o socioeducando deverá ser levado até uma unidade que contemple sua necessidade de ensino, conforme prevê o Art. 12 da Resolução nº 3/2016 CNE/CEB/MEC<sup>29</sup>.

Conforme apontou a pesquisa realizada, no Ceará, o processo de escolarização dos socioeducandos privados de liberdade acontece dentro dos centros socioeducativos. E o questionamento gira em torno de como ocorre tal processo de escolarização.

Antes da busca pela forma como ocorre o ensino, é importante buscar compreender qual o papel da escola no centro socioeducativo, e encontramos em Oliveira (2014, p. 95) que “no contexto socioeducativo a escola tem como função contribuir para a ressignificação do ato infracional praticado pelo adolescente e também para a modificação de suas trajetórias de desenvolvimento”. De acordo com a autora, tal contribuição dar-se-á através das relações interpessoais construídas entre os sujeitos.

A educação, em si, tem um caráter social e, na socioeducação, esse aspecto se apresenta de forma bem acentuada.

---

<sup>29</sup> Resolução CNE/CEB nº 3/2016 diz: Art. 12 Na impossibilidade de oferta de algum nível, etapa ou modalidade no espaço da unidade de internação, deve ser viabilizado aos adolescentes e jovens o acesso à instituição educacional fora da unidade que contemple sua necessidade de escolarização ou Educação Profissional.

A socioeducação como práxis pedagógica propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, mediante processos educativos orientados à transformação das circunstâncias que limitam a integração social, a uma condição diferenciada de relações interpessoais, e, por extensão, à aspiração por uma maior qualidade de convívio social. (PARANÁ, 2010, p. 25)

Costa (2006) afirma que ante à sua complexidade e diversificado conjunto de atores, o conceito de educação encontrado na socioeducação é inteiramente contemplado na ideia conceituada por Darcy Ribeiro na LDB<sup>30</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases define educação no primeiro artigo como:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art.1º da LDB)

Na mesma linha de pensamento, Costa (2006, p. 83) propõe “alargar o raio de ação da educação básica”. Para ele, a ação significa “tirar os processos educativos não só das quatro paredes da sala de aula, mas também dos muros da escola e da unidade educativa”, corroborando com Bueno (2001), quando afirma:

Se a escola, como instituição social, não se limita ao acesso à cultura/conhecimento socialmente valorizado [...] é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela procure dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania. (BUENO, 2001, p. 6)

Independentemente do espaço em que esteja inserida e do público que venha a atender, a escola é o principal referencial no quesito educação, e esta “é uma prática humana voltada à formação e à constituição do sujeito por meio de processos de internalização de elementos culturais que permeiam a vida em sociedade.” (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Em âmbito nacional, o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa é definido pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, do MEC. Esta cita entre seus princípios “a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos” (Art. 4º, Inciso II). Com isso, percebemos um alinhamento entre

---

<sup>30</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

o proposto para o sistema socioeducativo pela resolução específica e as ideias dos teóricos acima mencionados. Sob essa ótica, analisamos os resultados encontrados na nossa pesquisa sobre o atendimento escolar ofertado nos centros socioeducativos do Ceará.

Ao dirigir o olhar para o processo educativo de uma instituição escolar, faz-se necessário buscar seu documento base, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Toda ação educacional possui um propósito, ainda que não esteja explícito, e no caso da *res publica* esse propósito precisa estar explícito e definido de acordo com as diretrizes que o regem.

O projeto pedagógico traça os objetivos e define os caminhos a serem percorridos pela escola, o que faz dele inexoravelmente político. Veiga (1995, p. 13) cita que o projeto da escola é “pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidades”, mas é igualmente político “no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. Por isso, o projeto político pedagógico da escola precisa ser construído coletivamente e trazer de forma clara sua intencionalidade.

Sobre PPP, a Resolução 3/2017, CNE/CEB, traz no seu artigo 10 que:

As escolas localizadas em unidades de internação socioeducativa devem elaborar projeto político-pedagógico próprio, articulado ao projeto institucional da unidade em que se insere, com vistas ao atendimento das particularidades de tempo e espaço desta medida, balizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, garantido o cumprimento da carga horária mínima definida em lei.

Constatamos junto a técnicos da SEAS e equipe pedagógica dos centros que não existe um PPP para cada unidade, e sim uma proposta pedagógica institucional. A Proposta Pedagógica Institucional<sup>31</sup> a que se referem trata-se de uma coleção com quatro volumes, datados de 2015, que são: livro 1, Fundamentação Contextualizada; livro 2, Programa de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória; livro 3, Programa de Atendimento Socioeducativo de Internação; e livro 4, Programa de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade. As propostas possuem um alinhamento com as ideias propostas pela SINASE, mas é possível notar uma certa distância do centro socioeducativo. A equipe pedagógica da SEAS afirmou que

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.seas.ce.gov.br/proposta-pedagogica/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

reconhece a necessidade de projeto político pedagógico para cada unidade e que já estão em processo de formulação.

Quanto à pergunta sobre a existência de PPP à equipe da SEDUC, afirmou-se:

Bom, eu não posso te responder pelo centro. Mas a escola tem um projeto político pedagógico. Porque é assim: todos os alunos dos centros socioeducativos (**de Fortaleza**), que estão matriculados, eles estão vinculados a uma escola da nossa rede estadual, e essa escola é o Centro de Educação de Jovens e Adultos. O CEJA José Walter. (Entrevistado 1, Grupo Focal SEDUC, grifo nosso)

Na ocasião, podemos afirmar que não existe uma escola exclusiva, da rede estadual ou municipal, dentro de cada centro socioeducativo do Ceará, o que existem são salas de aula que, embora sejam providas e equipadas pelos órgãos responsáveis, ficam a quilômetros da sua sede. Isso é apontado pelos técnicos da SEDUC como um ponto que dificulta o acompanhamento do processo educacional daqueles alunos, gerando um grande desafio para a gestão da unidade escolar<sup>32</sup>. O técnico afirma:

É algo que tem **gerado** um desafio de gerenciamento porque o CEJA (**Centro de Educação de Jovens e Adultos**) fica a quilômetros da sala de aula. Então a gestão da escola fica a quilômetros do espaço onde acontece a aprendizagem, que é a sala de aula. Com interferência de outros sujeitos, em outro ambiente, que é o centro socioeducativo. (Entrevistado 1, Grupo Focal SEDUC, grifo nosso)

Em conformidade com o Termo de Cooperação Técnica nº 002/2017<sup>33</sup>, de 17 de fevereiro de 2017 (Processo nº 17077041-9), celebrado entre SEAS, SEDUC e SME<sup>34</sup>, o ensino aos alunos/socioeducandos em cumprimento de medidas de internação é ofertado dentro dos centros socioeducativos do Ceará, onde o ensino fundamental II e ensino médio ficam sob responsabilidade do estado e o ensino fundamental I fica a cargo do poder municipal. O centro fornece o espaço e as salas são montadas e equipadas pelos órgãos de educação, com mobília, material didático e pedagógico e professores para cada área e modalidade.

<sup>32</sup> Conforme técnicos da SEDUC, embora o CEJA José Walter acolha todas as matrículas dos socioeducandos da capital, ele não é exclusivo para sistema socioeducativo e recebe matrículas da comunidade em geral (dados coletados no Grupo Focal SEDUC).

<sup>33</sup> Termo segue em anexo.

<sup>34</sup> Sendo que a SME responde apenas por Fortaleza.

Segundo técnico da SEAS todos os socioeducandos que estão nos centros socioeducativos estão estudando e inseridos no censo escolar, na modalidade EJA. Quando indagados sobre como proceder em casos em que o socioeducando estiver abaixo da idade apropriada para frequentar a EJA<sup>35</sup>, técnicos da SEDUC e da SEAS reconhecem que esse é um desafio a ser superado, mas que ainda não possuem uma solução legal<sup>36</sup>.

A solução para essa questão também seria parte do cumprimento da meta 7 do Plano Estadual de Educação<sup>37</sup>, que traz o caso como estratégia, onde versa:

7.43. garantir o acesso à educação regular, com carga horária prevista na LDB, aos adolescentes com menos de 15 (quinze) anos em cumprimento de medida de internação no sistema socioeducativo, assegurando a efetividade das normas da Lei nº 8.069/90 e da Lei nº 12.594/2012. (CEARÁ, 2016)

Quanto ao cumprimento dos 200 dias letivos, tanto técnicos da SEDUC como da SEAS afirmaram fazer de tudo para que eles pudessem acontecer. Porém, embora forneçam estrutura didática, pedagógica e professores, os órgãos de educação estão sujeitos à rotina do centro socioeducativo onde ele acontece, inclusive na obediência às normas de segurança. Também no contraponto da garantia do tempo pedagógico está o próprio Termo de Cooperação<sup>38</sup>, nele ficou acordado a oferta de 3 horas de aula diárias, de segunda a sexta, excetuando a quarta-feira, que fica destinada ao planejamento dos professores. O ensino na modalidade EJA presencial realmente exige o mínimo de três horas diárias, mas a diminuição semanal de um dia implica na perda de 1/5 do tempo pedagógico, deixando o aluno ainda mais distante do cumprimento da carga-horária estabelecida no sistema regular, que é de 800 horas ao ano. Chamamos atenção para o tempo pedagógico por ele ser um fator fundamental para a qualidade do ensino.

Dentre os equipamentos educacionais de um espaço escolar, a biblioteca está entre os principais, Fragoso (2002) chama nossa atenção para a importância da biblioteca na escola, frisando sua contribuição para a formação do aluno nos aspectos

---

<sup>35</sup> De acordo com o Conselho Nacional de Educação, é de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio.

<sup>36</sup> Ressaltaram ainda que aparecem poucos casos, considerando que a maioria dos socioeducandos já tem 15 anos ou mais e já podem ser atendidos pela EJA ensino fundamental e que, devido à grande distorção idade-série que existe no público atendido pela socioeducação, poucos alunos/socioeducandos do ensino médio são menores de 18 anos.

<sup>37</sup> Lei estadual nº 16.025, de 30 de maio de 2016.

<sup>38</sup> Termo de Cooperação Técnica nº 002/2017, de 17 de fevereiro de 2017, celebrado entre SEAS, SEDUC e SME.

educativos e culturais. A biblioteca é um espaço onde o saber pode ser nutrido cotidianamente, no entanto, até o momento apenas dois dos centros socioeducativos do estado possuem biblioteca, o Centro Socioeducativo Canindezinho e o Centro de Semiliberdade Mártir Francisca. O alcance aos livros nos centros ainda é muito limitado, os socioeducandos só os acessam no momento da aula, o que foi manifestado com lamento pelos socioeducandos nos grupos focais; eles queriam ter mais contato com os livros e materiais didáticos.

Em conformidade com o artigo 74 do Regimento Interno das Unidades de Medidas Socioeducativas (2013), cada centro socioeducativo possui uma pedagoga, que é a profissional responsável por planejar, coordenar e desenvolver todas as ações pedagógicas dentro do centro, incluindo as atividades escolares e profissionalizantes, oficinas e atividades recreativas, culturais e esportivas, inclusive pelo acompanhamento do trabalho dos professores.

Os professores que atuam nos centros socioeducativos possuem formação específica para atuar em suas respectivas áreas de ensino, com vínculos empregatícios efetivos ou temporários com a rede municipal ou estadual de ensino. Todos gozam do direito ao tempo de planejamento, e nesse tempo recebem formação específica para cada área. Quando questionados sobre os motivos que os fizeram escolher trabalhar nos centros socioeducativos, a resposta mais apresentada pelos professores foi que gostavam do público. Todos os entrevistados já passaram pelo sistema regular de ensino, e quando convidados a comparar o trabalho nos dois ambientes, foi frisado que o centro é desafiador, mas afirmaram que se sentem mais respeitados pelos alunos do centro socioeducativo do que pelos alunos das escolas regulares que passaram.

Eu trabalhei na regular e na regular não é tão diferente assim! Porque os meninos da regular, [...], as mães não vêm na escola, eles dão bastante trabalho, brigam em sala de aula, a gente tem que fazer aquela intervenção o tempo todo, as salas são superlotadas. Aqui, são menos alunos, e eles têm um respeito maior por nós, né. [...] Mas eles vêm pra sala de aula, eles estudam direitinho, aprendem também, prestam atenção. (Professor 1, Grupo focal com professores no CSA)

Posso até complementar nessa questão... a gente sempre vê na mídia, né, casos de professores que foram agredidos em sala de aula. Aqui, se já aconteceu, eu até agora ainda não conheço. (Professor 2, Grupo focal com professores no CSA)

Os professores também apontaram como ponto positivo a quantidade de alunos por sala, por ser no máximo dez alunos, disseram que conseguem dar mais atenção. Quanto às condições de trabalho, alguns professores disseram que estava tudo bem; outros usaram o termo “tranquilo”; outros usaram o termo “tranquilo”, mas reclamaram dos poucos recursos materiais: “O material que adentra o ambiente escolar é só aquele... o básico do básico” (Professor 2, Grupo Focal no Centro CSC).

No mesmo Grupo Focal, o Professor 1 acrescenta que, seguindo normas de segurança, muitos objetos não podem ser levados para a sala, impedindo de incrementos simples a uma possível feira de ciências.

Entendemos que a manifestação dessa “tranquilidade” ante à impossibilidade de realizar uma aula mais atrativa e equipada pode ser interpretada como pouca expectativa dos professores sobre o aluno ou como pouco crédito no ensino ofertado no centro socioeducativo em que atuam, e em ambos os casos a situação é preocupante. Sem perspectivas sobre o aluno e/ou sobre o sistema, dificilmente o professor estará motivado e tampouco motivará o aluno a superar os muitos desafios que já enfrenta.

A relação professor-aluno foi um fator muito positivo, além da fala dos professores que disseram gostar do ambiente e dos alunos, os alunos demonstraram que se sentem muito acolhidos pelos professores. A professora do CSA disse que recebe os alunos com um abraço e todos os professores falaram da importância de incentivá-los e tratá-los bem. Sobre a relação com os professores, os alunos dizem:

Aqui você sai da sala de aula querendo mais ainda. Os professores tratam você como se fosse um filho. Você se empolga mais ainda pra ir pra sala de aula. Recebe aquele carinho, aquela atenção, aquela explicação. E lá não **(na escola da comunidade)**, lá é muita gente, né. Os professor só passa no quadro e pronto. (Socioeducando 2, Grupo Focal com socioeducando no CSA, grifo nosso)

Não explica tão bem, né? Como ela explica aqui, nós já entende. (Socioeducando 1, Grupo Focal com socioeducando no CSA).

E fora que essa daqui, ela tem paciência com nós. (Socioeducando 3, Grupo Focal com socioeducando no CSA)

É! Acima de tudo a paciência, né? Pra ensinar. (Socioeducando 1, Grupo Focal com socioeducando no CSA)

Rapaz, é supertranquilo! Todos eles são legal, né. Muito atencioso, dá muita atenção a nós. (Socioeducando 2, Grupo Focal com socioeducando no CSB)

Boa. Eu gosto! (Risos). (Socioeducando 2, Grupo Focal com socioeducando no CSC)

Essa relação harmoniosa entre alunos e professores dentro dos centros socioeducativos também foi demonstrada por Ribeiro (2016, p. 139) na sua dissertação de mestrado sobre o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro.

Destaca-se aqui o papel significativo que o professor exerce na vida desses adolescentes ao possibilitar com que (re)descubram o prazer de se constituir estudantes. Nesse sentido, uma das entrevistadas ao ser questionada sobre a aceitação pelos adolescentes das escolas do sistema socioeducativo: *“sim, elas [adolescentes infratoras] falam que a escola aqui dentro é melhor do que a escola lá fora. Elas falam: ‘se nós encontrarmos uma professora igual a você, eu vou estudar!’”*

Na pedagogia da autonomia, Freire (1996) diz que, para ensinar, o educador precisa querer bem aos educandos, fala da necessidade de uma relação afetuosa entre ambos e que não consegue entender a educação como experiência fria, sem alma, sem envolvimento das emoções. Nessa relação, Costa (2006, p. 44) destaca a pedagogia da presença:

Sem a presença educativa, isto é, sem o estabelecimento de vínculos humanos de consideração e afeto com pessoas do mundo adulto que atuam na unidade ou serviço, a docência e as práticas e vivências resultam pouco produtivas no trabalho desenvolvido com o educando.

É notória a relação de cuidado dos professores para com os alunos dos centros, eles demonstraram afeto e muito comprometimento em incentivar os alunos a estudar e buscar um caminho fora da ilicitude.

“Além de ser professor a gente dialoga muito, [...] aí é ... a gente acaba que usando dessa afetividade e fazendo com que elas se interessem mais”.  
(Professor 2, Grupo Focal no Centro CSC)

Mas ante às condições em que vive a maioria dos socioeducandos, os professores apontam que acham difícil que alguns deles sigam estudando se não forem amparados por uma boa política de incentivo ao saírem do centro. Nessa linha, uma das pedagogas dos centros afirmou que às vezes a própria escola ou sistema regular de ensino dificulta o retorno do adolescente aos estudos.

Aqui a gente cria **(nelas)** essa perspectiva **(de seguir estudando)**, mas quando saem, encontram lá fora com uma realidade que a escola quando

sabe que está **(ou esteve)** cumprindo medida não quer receber; que a escola que ela estava matriculada, às vezes, a família não consegue nem buscar uma declaração escolar, porque não pode mais andar no bairro. [...] às vezes é uma dificuldade tão grande que a adolescente desiste de estudar, porque é burocrático demais e no ritmo de vida delas elas não têm paciência... (Pedagoga CSC, grifo nosso)

Essa preocupação também é apresentada pela socioeducanda quando é indagada sobre se seguirá estudando quando sair do Centro: “Estudar todo mundo quer... Só não sabe se vai...” (Socioeducando 2, Grupo focal com socioeducando no CSC).

A pesquisadora perguntou o porquê e a socioeducanda respondeu: “Depende né? Lá perto da minha casa não tem **vaga**.” (Socioeducando 2, Grupo focal com socioeducando no CSC, grifo nosso).

Isso abre espaço para uma discussão ainda mais ampla, que iremos apontar mesmo não sendo o foco do que estamos trabalhando nesta pesquisa. Quais são as políticas que esperam esses jovens fora do centro? Será que a socioeducação vai se fazer de verdade se parar de atender esse jovem ao final do cumprimento da sua medida?

Na busca inicial sobre como estava acontecendo a escolarização dentro dos centros socioeducativos, encontramos uma matéria no site da SEAS que nos chamou atenção: “Seas realiza palestra para apresentar modelo de tempo integral”<sup>39</sup>. Tratava-se de uma palestra sobre um modelo de atividades de uma escola em tempo integral, que aconteceu em 08 de fevereiro de 2019, e a matéria informava que o evento fazia parte das discussões do projeto de criação de um novo modelo de ensino para os centros socioeducativos do Ceará. Considerando que o socioeducando já está em tempo integral dentro do centro, onde por lei deve ter sua escolarização garantida, achamos a ideia bastante pertinente e buscamos ver junto à SEDUC e SEAS se a ideia havia avançado. Ambos afirmaram que sim, no Centro Socioeducativo Dom Bosco, mas ainda está funcionando em caráter experimental.

A equipe da SEDUC demonstrou olhar a ideia com entusiasmo e afirmou que hoje no Centro Socioeducativo Dom Bosco já existe aulas manhã e tarde,

“[...] mas a ideia é ela **(a escola)** ser integrada com as ações complementares que o centro pode desenvolver na linha da arte, cultura, lazer integrando isso no processo curricular para esse adolescente. Então, estamos iniciando um

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.seas.ce.gov.br/2019/02/08/seas-realiza-palestra-para-apresentar-modelo-de-tempo-integral/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

processo lá no Dom Bosco de juntar no nível do planejamento essas ações que eram isoladas, separadas.” (Entrevistado 1, Grupo Focal SEDUC)

Os técnicos reconhecem que ainda falta muito até chegar no que eles consideram ser o ideal para uma escola em tempo integral, ou escola com atividades integralizadas como eles preferiram colocar. Eles entendem que não basta utilizar o modelo de escola em tempo integral que a SEDUC já possui e colocar para funcionar dentro de um Centro Socioeducativo. Concordamos totalmente com essa colocação, considerando que o centro socioeducativo possui uma série de peculiaridades que uma escola que foi pensada para funcionar fora do sistema da socioeducação não abarcaria; a começar pelas normas de segurança e não deixando de considerar a forma como aquele aluno/socioeducando chegou até aquela escola/centro socioeducativo. Tudo isso precisa ser considerado no projeto político pedagógico da instituição escolar.

Quando perguntamos se poderíamos ter acesso ao projeto que está sendo implantado, os técnicos responderam:

Confesso para você que existe uma pauta de intenções, ainda não existe um projeto (totalmente) delineado.

É... a gente tem aqui na casa uma equipe que só trabalha com educação integral, então essa equipe visitou os centros, ela conversou com os gestores das duas casas, conversou com os assessores. [...] E aí é um desafio não só para educação, mas um desafio para todas as políticas que estão presentes lá dentro (**do centro**).

Porque quando a gente fala em educação, educação é um negócio muito grande, muito amplo e a SEDUC é só a educação formal.

A gente tem todo um ânimo que (**a escola**) funcione de forma integral, mas não depende só da gente.

Então, é como se isso (esse “projeto piloto”) fosse uma sementinha para um grande processo de integração. (Grupo Focal SEDUC, grifo nosso)

Percebemos que, como foi colocado, o projeto de escola em tempo integral nos centros socioeducativos do Ceará ainda está sendo gestado. Mas se ele realmente progredir, pode vir a ser uma ótima alternativa, inclusive na visão de alguns socioeducandos que manifestaram o desejo por ampliação no tempo de aula.

Quando questionados sobre o que poderia melhorar as aulas, recebemos respostas como:

“Eu preferia mais tempo de aula..., nós aprenderia mais ainda.” (Socioeducando 2, Grupo Focal do Centro CSA)

“E além disso tem outra coisa aqui, é que nós (**indo para a sala de aula**) ainda sai do dormitório. Já vou empolgado, acordo (**perguntando**), “ei, que horas são aí?” (Socioeducando 2, Grupo Focal do Centro CSA, grifo nosso)

“Ocupar assim a mente, né?” (Socioeducando 1, Grupo Focal do Centro CSA)

Óbvio que não entendemos as falas dos socioeducandos como uma compreensão da importância do tempo pedagógico para sua formação escolar. Mas essas falas mostraram de forma nítida o quanto eles anseiam por atividades que os tirem da inércia de um dormitório e os coloque em contato com atividades onde eles consigam perceber que a vida também pode acontecer dentro de um centro socioeducativo.

Outro projeto que achamos interessante nos centros socioeducativos foi o “Recomece... Desenhando o Futuro”, uma proposta trabalhada nos centros de internação provisória. Buscamos sobre o “Recomece” junto aos técnicos de educação da SEAS, da SEDUC, dos Centros Socioeducativos e todos falaram sobre a proposta com grande entusiasmo. Disse a técnica da SEAS: “Esse é o grande lance da secretaria, sabe! [...] o Recomece é um acolhimento da história de vida dele.” (Entrevistada 1, SEAS).

Trata-se de uma proposta pensada para os socioeducandos que estão em internação provisória e passam até 45 dias no centro. Sobre o “Recomece... Desenhando o Futuro”, os técnicos responsáveis da SEDUC dizem:

A ideia é acolher esses adolescentes, quando eles chegam, eles vêm com os vínculos afetivos rompidos com a comunidade, com a família, com os amigos. Eles quebraram seus vínculos, foram retirados do seu ambiente e estão obrigados a ficar ali naquele ambiente, público, estatal, a seguir e a obedecer a pessoas que eles não têm nenhum vínculo afetivo. Então, o quê que a gente quer... **acolher**. É uma proposta de acolhimento em que ele vai ter um mergulho na identidade ou nas identidades que ele assumiu, fazer uma revisão sobre projeto de vida, da sua projeção de vida. (Entrevistado 1, Grupo Focal SEDUC, grifo nosso)

A proposta é uma série de 22 aulas<sup>40</sup>, com duração de uma hora e meia cada, que possuem começo, meio e fim. O que faz com que uma aula não seja pré-requisito para a outra, permitindo que o aluno acompanhe a aula do dia sem dificuldade, independente da ordem dela no programa.

“As vinte e duas aulas são estruturadas em eixos temáticos, que são identidade, mercado de trabalho, fortalecimento do sujeito, comunicação.” (Entrevistado 2, Grupo Focal da SEDUC)

---

<sup>40</sup> No início eram 45 aulas, mas ouvindo a sugestão dos professores foram aprimorando e ficaram em 22 aulas, afirmaram os técnicos da SEDUC.

Os técnicos da SEDUC esclarecem: “A gente não pode nem dizer que **(sozinha, a proposta)** é um processo de escolarização.” (Entrevistado 1, Grupo Focal SEDUC, grifo nosso). Isso não tira o mérito da proposta, mas é um fator extremamente relevante para que possamos compreender sua natureza.

Bem avaliada pelos técnicos, pedagogos e professores, chega a hora de ouvir os socioeducandos. Sobre a proposta “Recomece” os alunos do CSA dizem:

“Esse projeto aí faz refletir bem muito [...] “As atividade faz a gente refletir o que nós quer mesmo da nossa vida” (Socioeducando 2, Grupo Focal CSA)

“**Fala sobre** o que nós passa lá fora também”; “Nosso objetivo, né... Nós começar de novo”. (Socioeducando 1, Grupo Focal CSA, grifo nosso)

“E (propõe) a mudança, né? Se a pessoa quiser de verdade... O futuro é estudar, trabalhar, cuidar da família.” (Socioeducando 3, Grupo Focal CSA)

No grupo focal com os socioeducandos do Centro CSB, um socioeducando fez uma fala e os demais sentiram-se contemplados, afirmando:

Rapaz, da minha parte, eu acho bastante interessante. Por quê? Porque é uma ajuda que dá pra nós aqui dentro, né, de nós poder ter um esforço nos estudo. Como? Bota pra nós abrir a nossa visão de que realmente os estudo vale a pena. [...] Então o que acho, que o projeto Recomeçar é uma grande influência pra aqueles que realmente querem, que acha que realmente o crime não dá nada. (Socioeducando 2, CSB) <sup>41</sup>

No grupo focal com os socioeducandos do CSC, acharam a proposta boa, mas não demonstraram o mesmo nível de entusiasmo. A socioeducanda 2 disse: “Ele **(o professor)** disse que era mais para o conhecimento de autoestima, cidadania, essas coisas aí...” (Socioeducanda 2, Grupo Focal CSC, grifo nosso).

A outra adolescente complementa:

Eu acho, sei lá... normal... o professor é um bom professor, não sei explicar (risos). [...] Eu participei duas semana dessa aula. Eu fiquei pouco tempo participando dessa aula porque eu fui sentenciada... Essa semana mesmo eu já não participei. (Socioeducanda 4, Grupo Focal CSC)

Os socioeducandos demonstraram interesse pela proposta, apesar da aparente apatia das meninas. E vale salientar que esse descontentamento delas não era apenas em relação ao programa Recomece. O professor disse que era comum elas ficarem desmotivadas nos estudos após receberem a sentença, e citou: “Chegou uma menina

---

<sup>41</sup> Os demais socioeducandos dizem que se sentem satisfeitos com a fala do colega.

novata, era um espetáculo, participava! Quando foi sentenciada ficou, tipo assim, uma menina desinteressada.” (Professor 2, Grupo Focal do Centro CSC).

Não existe nada de novo em dizer que, em uma aula, alguém se interessou por uma proposta que o tenha colocado em contato com sua própria realidade. Isso apenas reafirma o que Freire (1977) já dizia, quando propunha que o aluno devia sempre ter sua realidade considerada, até porque ninguém seria capaz de transformar a própria realidade sem que a conhecesse.

A proposta Recomece, apesar de abordar temas muito relevantes e ter essa necessária característica acolhedora e pautada nos 04 pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser), não pode sozinha ser assumida como um processo de escolarização. Ela não apresenta divisão por série ou por disciplina, assim está mais voltada para um projeto complementar que pode tranquilamente atuar junto ao sistema de ensino regular e não substituindo-o.

Na busca pelo histórico das políticas de educação formal ofertadas nos centros socioeducativos, encontramos vários avanços. Destacamos o Termo de Cooperação Técnica entre SEAS, SEDUC e SME; o reconhecimento da necessidade de melhorar o ensino nos centros presente no Plano Estadual de Educação (2016/2024); o projeto Recomece... Desenhando o Futuro; a possibilidade de implantar escolas de tempo integral nos centros; e também um discurso bem alinhado (dos profissionais envolvidos) apontando para o aprimoramento da oferta de ensino.

No entanto, apesar dos avanços citados, a fala de Fialho (2012, p. 158), quando disse que “não importa se o aluno está fora de faixa ou não, o EJA é a única modalidade de ensino ofertada<sup>42</sup>” continua sendo atual nos centros socioeducativos do Ceará<sup>43</sup>, inclusive é a única prevista no termo de parceria firmado pela SEAS, SME e SEDUC. O que acende um alerta, haja vista que além de todas a problemática que a modalidade apresenta, ela ainda é considerada pelo Conselho Nacional de Educação como inadequada para o aluno com menos de quinze anos no ensino fundamental e menos de dezoito no ensino médio.

---

<sup>42</sup> Na ocasião, Fialho se referia ao CEPA.

<sup>43</sup> Excetuando o Centro Socioeducativo Dom Bosco que, conforme mencionado anteriormente, está em implantação de um modelo de escola em tempo integral.

### 5.3 O QUE EU GOSTARIA DE APRENDER? COM A PALAVRA, OS SOCIOEDUCANDOS

Essa pesquisa não seria leal à busca da compreensão do processo de escolarização dos centros socioeducativos se não procurasse ouvir e compreender os principais atores desse processo, os socioeducandos, considerando como veem o processo de escolarização e como se enxergam dentro dele.

O adolescente está em uma fase da vida que, em qualquer área em que ele esteja sendo trabalhado ou observado, o fator educação (seja formal, não formal ou mesmo informal) requer atenção. Conforme Piaget (2007), a partir dos 11 ou 12 anos, o ser humano entra na fase de desenvolvimento, que ele denomina operações formais. De acordo com Piaget (2007), quando acessa as operações formais, o indivíduo passa a agir sobre hipóteses. Ou seja, está em condições de atuar em situações totalmente abstratas e que exigem raciocínio e reflexão.

A formação pessoal atinge um ponto de muita relevância na adolescência, nesse período, o ser já pensa e age sobre hipóteses. No entanto, ainda não possui a mesma carga de conhecimentos e vivências que o adulto tem para balizar suas ações. Assim, comungamos com o pensamento de Costa (2006), quando sinaliza que tão importante quanto oferecer oportunidades é oferecer condições de realizar boas escolhas.

Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas. (COSTA, 2006, p. 55)

Parte dos adolescentes que participaram dos grupos focais afirmaram que não estavam mais estudando. Ao serem indagados sobre o motivo do distanciamento da escola, alguns apenas fizeram um gesto de reprovação à ação, outros disseram “porque sim” ou não quiseram responder, e um deles respondeu: “Eu saí da escola porque tava com outro intuito. Intuito de procurar crescer de outra forma, né. Eu coloquei na cabeça que o estudo não ia me dar nada.” (Socioeducando 2, Grupo Focal CSB).

Diante do questionamento sobre a importância ou não dos estudos para suas vidas, foram unânimes em afirmar que o estudo é muito importante. O mesmo

socioeducando da fala anterior disse: “É a ferramenta, a chave pra nossa vida é o estudo [...]. Consideram a gente, na sociedade, como se fosse na verdade um nada... porque a gente não tem um estudo, a gente não tem educação.” (Socioeducando 2, Grupo Focal CSB).

Essa fala corrobora com Abramovay (2002, p. 42) quando afirma que na visão do aluno muitas vezes “a escola, a educação e o processo de ensino aprendizagem funcionam como uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte para a entrada na sociedade”.

Os socioeducandos associam o estudo principalmente à possibilidade de conseguir um emprego:

“Com estudo você vai arrumar trabalho. Porque você tem que fazer hoje pra no futuro... arrumar trabalho, essas coisas.” (Socioeducando 1, Grupo Focal CSA)

“Com estudo já tá ruim arrumar trabalho, imagina sem estudo.” (Socioeducando 3, Grupo Focal CSA)

Nesse ponto, Abramovay chama atenção para a qualidade que o estudo precisa ter:

[...] é nesse ponto de intersecção entre o estudo e o trabalho que se situa um dos mais graves problemas da exclusão social, no qual o ensino de boa qualidade abre as oportunidades e o de má qualidade, ao contrário, acentua a exclusão. (ABRAMOVAY, 2002, p. 42)

Os socioeducandos dizem gostar do ensino que recebem dentro do centro, mas ao serem questionados sobre o assunto não conseguem descrever a rotina pedagógica, e os pontos que apontam como positivo nem todos são relacionados exatamente ao ensino. Destacam a boa relação com os professores, a possibilidade de saírem do dormitório e a impressão de sentirem o tempo passar mais rápido quando estão em aulas. Nessa linha, os socioeducandos se expressaram: “Eu prefiro **estudar** aqui. Porque aqui ela dá mais atenção pra nós.” (Socioeducando 1, Grupo Focal do Centro CSA)

A socioeducanda disse gostar das aulas, mas em seguida coloca: “aqui às vezes a gente não se concentra muito, aprende na hora mas depois esquece porque fica voando.” (Socioeducando 2, Grupo Focal do Centro CSC).

A pesquisadora pergunta o porquê de a adolescente ficar “voando”, e ela responde: “Porque a pessoa fica pensando na liberdade. Aprende, mas não se

concentra porque fica pensando demais... às vezes não tem como parar.” (Socioeducando 2, Grupo Focal do Centro CSC).

Ao serem questionados se pretendem seguir estudando quando saírem do centro socioeducativo, as respostas foram diversas; a maioria apontando para sim. Em alguns casos, um sim motivado, como o do Socioeducando 4 do grupo focal do Centro CSA: “Quero terminar meus estudos, [...], conseguir bolsa de estudo pra entrar na faculdade, fazer arquitetura ou então gastronomia”.

Outros disseram um “sim” sem muita esperança, como o caso da adolescente que disse que “querer estudar todo mundo quer, só não sabe se vai conseguir” e citou dificuldades como conseguir vaga para estudar perto de casa e impossibilidade de locomoção entre bairros com facções rivais.

Outros socioeducandos foram claros em afirmar que não querem mais estudar: “Não! Se for pra mim se aquietar eu vou só atrás de trabalhar mesmo. Estudo só dá pra quem quer alguma coisa mesmo na vida, pra mim não dá, não” (socioeducando 4, Grupo focal CSB).

Um colega do mesmo grupo complementa: “Da mesma forma é eu. Só trabalhar mesmo porque estudo não dá pra mim, não. Parei no nono ano, nem me lembro mais de nada.” (Socioeducando 1, CSB).

Ainda no grupo focal do CSB, o Socioeducando 2 acrescenta: “Tem tempo que eu quero, tempo que eu não quero... vai depender da oportunidade que Deus me dé lá fora, né, aí eu posso seguir”.

Na ocasião, a pesquisadora questionou: Por que dizem não querer estudar, se no começo da entrevista colocaram que estudar era muito importante? O Socioeducando 2 respondeu afirmando: “Realmente é, mas é pra aqueles que têm realmente um esforço e um objetivo na vida, [...] como praticamente não tenho nenhum planejamento...” (Socioeducando 4, Grupo Focal CSB).

Isso nos remete à fala de Fialho (2012, p. 257):

Observa-se que os jovens não visualizam crescimento profissional por intermédio da escolarização, eles declaram que o estudo é importante, mas não demonstram interesse ou fazem projeções de objetivos futuros que perpassam pela necessidade da educação formal. Tornando essa atividade secundária, e priorizando o ingresso no mercado de trabalho.

Entre saber da importância dos estudos e se enxergar dentro do processo de escolarização com condições de obter êxito, existe uma distância. E essa distância

é sentida pela maioria dos socioeducandos, até porque antes de socioeducandos eles já eram alunos desse sistema e membros dessa sociedade, portanto conhecedores das dificuldades que enfrentam.

Salientamos que fatores como distorção idade-série, analfabetismo funcional e abandono escolar, que são apontados como impeditivos do sucesso escolar, foram citados pelas pedagogas como algo corriqueiro entre os adolescentes que chegam nos centros socioeducativos. Assim, seria insensato atribuir o “seguir estudando” unicamente ao querer de um adolescente, até porque esse “querer” ou “não querer” foi construído no decorrer da sua vivência escolar, familiar e social.

Após questões que levantaram respostas que nos fazem compreender que eles sabem da importância de estudar, embora muitos não se vejam seguindo nos estudos, a pesquisadora indaga: O que faria sentido para vocês aprenderem nas aulas aqui no centro? Um socioeducando se alegra com a pergunta e responde:

Eu queria aprender muito sobre meus direitos. Porque nós, nós temos vários direitos, mas como nós não estudamos, nós não sabemos nem a metade. [...] às vezes, a gente é enquadrado em cima de coisas que a gente sabe nem se existe. [...] você não pode agir por impulso, né. Você tem que agir pela inteligência. (Socioeducando 2, Grupo Focal CSB)

O socioeducando 3, do mesmo grupo focal, complementa: “Saber debater com eles, né?” (Socioeducando 3, CSB).

Uma socioeducanda, demonstrando preocupação com o futuro e pouca expectativa, responde:

Alguma coisa pra fazer em casa, pra não ter que sair. [...] vai ter o curso de salão, mas quando sair não tem o material, tem o de manicure, mas não tem o material. Então quando sair? O que vai adiantar se não pode fazer em casa? Porque não vai ter material... se tivesse pelo menos ajuda, né? Porque curso tem aqui só que ninguém ajuda quando as. [...] Porque tem menina que não entrar em certos bairros, tem menina que não pode nem tá andando de ônibus. [...] não adianta dá o curso de alguma coisa aqui e quando chegar lá fora não poder trabalhar. [...] Eu passei um ano no salão e tenho certificado, mas do quê vai adiantar quando eu sair? Eu vou trabalhar aonde se eu não posso tá saindo? (Socioeducanda 2, Grupo focal do CSC)

O socioeducando 2 do centro CSA diz: “Obedecer. Se tivesse lá atrás, eu tivesse obedecido minha mãe e minha mulher, não tava aqui agora” (Socioeducando 2, Grupo Focal do CSA). Os demais socioeducandos do Grupo Focal do Centro CSA seguem o mesmo raciocínio, aprender a obedecer a família e as pessoas que os

amam de verdade. Um único socioeducando falou que gostaria de aprender a prestar mais atenção nas aulas.

Interessante notar que ante à pergunta sobre o que achariam importante aprender nas aulas que recebem no centro, os socioeducandos não sinalizaram para respostas diretamente voltadas ao processo de escolarização que recebem ou deveriam receber dentro do centro, e sim para questões que permeiam o cotidiano deles. Isso nos leva a pensar o quanto essa escola e seu ensino estão distantes de suas realidades; e nos remete à fala de Dayrell (2007, p. 1109) quando afirma que na parte pobre das juventudes atuais “Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. Para Dayrell (2007), a escola se mostra distante dos reais interesses dos jovens e fica reduzida a um cotidiano enfadonho, onde os professores pouco acrescentam à sua formação.

Para os sistemas, muitas vezes as pessoas são só números, estatísticas positivas ou negativas na avaliação de determinadas políticas públicas. Mas para as pessoas, os sistemas e suas políticas podem significar divisores de águas com ações que influenciam beneficemente ou não todo o curso de sua história. Todos os anos centenas de adolescentes e jovens passam pelo sistema socioeducativo do Ceará e lá entram em contato com políticas de várias áreas, entre elas de educação formal. É possível que esse socioeducando ou socioeducanda faça parte do grupo de alunos que já havia evadido da escola regular, ou não, também é possível que esse adolescente faça parte do grupo dos melhores alunos de sua escola.

Em face do considerável número de adolescentes que ao entrar no centro socioeducativo já estava sem vínculo com a escola, reconhecemos que o rompimento do elo entre o aluno e sua escolarização não se deu no centro socioeducativo. No entanto, o fato não abstrai desse espaço a responsabilidade de, assim como a escola, pensar formas de abraçar a escolarização desse adolescente. Assim, o aluno evadido pode, dentro do centro, ter a oportunidade de reencontrar o elo com a escolarização, além de fazer com que o sistema não venha a significar uma ruptura no processo escolar do socioeducando que estava seguindo seu curso antes de iniciar o cumprimento de uma medida em meio fechado.

Dayrell (2007) afirma que existe uma crise na relação do jovem com a escola, e esta é oriunda de uma escola que insiste em pensar o aluno dissociado do jovem, desconsiderando que ele possui uma cultura diferente e muitas vezes não se

encaixa em um modelo pensado para um público em que ele não se reconhece. O autor também chama atenção para não reproduzirmos outra tendência, que é a de ampliar demasiadamente as funções da escola (sobretudo as que atendem os alunos com maior vulnerabilidade social), colocando-a como capaz de resolver todos os problemas de desigualdade social. E o pior: fazer isso sem considerar a visão do principal beneficiário, o aluno. Dayrell (2007) alerta que não faz sentido colocar a escola como capaz de resolver sozinha tais problemas, pois:

Os jovens pobres sabem que não e buscam mais do que a escolarização. Eles, ao contrário da escola, já experimentam na pele o descentramento das instituições e demandam mais. Demandam redes sociais de apoio mais amplas, como equipamentos de lazer e cultura nos seus bairros, além de políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais. (DAYRELL, 2007, p. 1124)

Superar o distanciamento entre a escola e a juventude não é tarefa fácil, mas de início faz-se necessário que a escola do sistema regular, bem como do socioeducativo, seja pensada a partir e com o público que será atendido, considerando e incluindo as origens, interesses e percepções dos principais atores do processo, os alunos, abrindo espaço para que a juventude protagonize sobre a própria história. Em qualquer espaço, o aprendiz sempre irá privilegiar os conteúdos que fazem mais sentido para a sua vida, e no sistema socioeducativo não tem como ser diferente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação é fruto de uma pesquisa acerca de como vem acontecendo o processo de escolarização dos adolescentes privados de liberdade em cumprimento de medidas socioeducativas nos centros socioeducativos do Estado do Ceará. O questionamento foi levantado a partir do entendimento da educação como direito de todos, dever do estado juntamente com a família e a sociedade, sendo o adolescente parte do grupo etário que está dentro da faixa da obrigatoriedade do ensino, conforme nossa Constituição Federal (1988).

A partir dos doze anos de idade, o adolescente que comete algum ato infracional será atendido pelo sistema socioeducativo e, dependendo do caso, poderá cumprir uma medida em meio fechado. Assim, esse adolescente entra em contato com o centro socioeducativo e sua realidade (muitas vezes denunciada como perversa e nada restauradora) em um momento muito importante da sua formação pessoal e social. Logo, o fator educação deve ser observado e considerado com muita atenção, em suas diversas formas, níveis e modalidades, nunca deixando de considerar o papel que a escolarização irá desempenhar na sua vida.

A educação é crucial para a evolução integral de qualquer pessoa. Conforme Saviani (2011), “a educação é inerente ao processo de desenvolvimento humano”. Assim, direcionar atenção para o ensino que é trabalhado dentro dos centros socioeducativos é também uma forma de dizer que o período de reclusão do adolescente em um centro socioeducativo não pode lhe trazer como prejuízo, além de tudo, uma “quebra” no trajeto escolar, que já é tão cheio de percalços entre os que mais ingressam no sistema.

O pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), referência na área da socioeducação, coloca que as medidas socioeducativas possuem um caráter eminentemente social e educativo, devendo educar o socioeducando para a convivência em sociedade. Logo, em uma sociedade que reconhece e legitima o saber advindo dos bancos escolares, não podemos imaginar que se pretenda educar sem oferecer um bom ensino. Arendt (2002, p. 247) aponta que “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral”.

Seguindo a ideia de que nada pode ser compreendido fora do seu contexto, antes de ir a campo, demos início a buscas teóricas que enriqueceram muito a nossa visão acerca do assunto abordado. De início, bebemos na fonte dos teóricos da educação, para fortalecer nossas ideias e, mesmo diante das muitas contradições, não perdermos a força de primar pelo ideal da educação.

Passamos a um apanhado das políticas públicas de educação e logo nos deparamos com as disparidades entre teoria e prática, letra da lei e condições de fazê-la acontecer, também com os reais interesses que motivam as políticas educacionais vigentes. Um discurso democrático e emancipador, uma prática amarrada e direcionada para a reprodução do domínio. Tais divergências ficam ainda mais acentuadas quando chegamos nas políticas de educação formal voltadas para os centros socioeducativos, os centros não acessam sequer as políticas pouco assistidas das escolas regulares.

Tentar compreender a educação formal dos centros socioeducativos sem abordar o universo da socioeducação não seria lúcido, o trabalho educacional ali realizado não está dissociado da realidade que envolve o contexto da socioeducação. É interessante lembrar que o que hoje chamamos de centro socioeducativo, espaço onde se deve oferecer um tratamento pautado na proteção integral, até pouco tempo era um espaço que operava com a doutrina da situação irregular sob égide do Código de Menores. Não podemos ser ingênuos de imaginar que a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente por si só seria suficiente para converter toda a cultura segregadora que existia em torno do código que vigorava.

A escola que atende o centro socioeducativo é a escola pública, a mesma que recebeu a missão de ampliar a oferta de ensino e o fez mesmo não recebendo condições estruturais na mesma proporção para realizar a ação. Ao ampliar a oferta de vagas, se resolve o problema do acesso, mas isso não é garantia de qualidade. No ensino público, qualidade requer igualdade, e corroboramos com Sampaio e Oliveira (2015) quando afirmam que, para que haja igualdade educacional, é preciso considerar três dimensões: o acesso, o tratamento e o conhecimento. Foi garantido o acesso, mas ele não seria suficiente sequer para manter o aluno na escola. Atualmente, a escola, que mesmo sem suporte foi ampliada para garantir a chegada de todos os públicos, sofre com a chamada evasão escolar.

Parte dos adolescentes que fazem os números da evasão das escolas públicas de Fortaleza, por exemplo, são encontrados nos relatórios do CCPHA, que

disse que 73% dos adolescentes assassinados na capital estavam fora da escola há pelo menos seis meses. Também ouvimos dos técnicos da SEDUC e da SEAS, dos pedagogos, dos professores e dos próprios socioeducandos entrevistados que muitos deles, ao chegar nos centros, já não frequentavam mais a escola regular<sup>44</sup>, ficando a cargo do centro socioeducativo promover seu reencontro com a escolarização. Nessa lógica, assistimos a escola pública, que por motivos diversos não conseguiu manter a frequência do seu aluno na escola regular, reencontrando-o na condição de socioeducando privado de liberdade em um centro socioeducativo.

Independente do contexto em que se encontrem, escola e aluno possuem peculiaridades que precisam ser atendidas. Escola, além do suporte técnico, precisa ter objetivos claros e definidos do que pretende ensinar e a quem. O aluno precisa ser plenamente envolvido pelo ensino, pois, conforme Gadotti (2005), só aprendemos o que faz sentido para nossa vida. Daí a importância de um projeto político pedagógico construído a partir do chão da escola, considerando todo o contexto que a envolve, principalmente seus educandos, afinal, só de posse da realidade será possível projetar alguma mudança. Gadotti (1994) afirma que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, e assim é o projeto político pedagógico de uma escola.

Nessa linha, Julião (2016) alerta sobre a necessidade de investir em uma proposta política pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de privação de liberdade, orientada na socioeducação e com objetivo de preparar o socioeducando para o convívio social. Essa necessidade também é apontada pela Resolução CNE/CEB 3/2016.

Quanto ao projeto político pedagógico, o que encontramos nos centros socioeducativos do Ceará foi uma proposta institucional para todas as unidades e a informação de que as escolas que atendem os alunos dos centros possuem seus PPPs. Usando a lógica de que o planejamento inicial do ensino está no projeto pedagógico da escola, podemos afirmar que nesses centros o ensino acontece longe do local que foi planejado inicialmente e adaptado para o público de cada centro. Temos salas de aula que funcionam a quilômetros da gestão da escola, trabalhando

---

<sup>44</sup> Não tivemos acesso a dados exatos sobre o número de adolescentes que ao chegar nos centros socioeducativos estavam na condição de aluno evadido da escola regular.

uma modalidade de ensino que é destinada para pessoas que não tiveram acesso aos estudos na idade certa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A socioeducação no Estado do Ceará é marcada por um histórico que vai de rebeliões dos internos, por indícios de maus-tratos e violação dos direitos humanos, a denúncia do sistema à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em razão da ausência de respostas do governo do estado a órgãos nacionais de proteção dos direitos da criança e do adolescente, como o CEDECA Ceará. Essa denúncia fomentou vários avanços na área da socioeducação, entre elas a criação da Superintendência do Sistema Estadual do Atendimento Socioeducativo (SEAS), órgão com autonomia administrativa e financeira que passa a gerenciar o sistema socioeducativo no estado.

A criação da SEAS se deu em um momento em que o Ceará precisava apresentar uma resposta à CIDH, e desde então vários avanços aconteceram, alinhando o sistema socioeducativo ao SINASE. É importante destacar que o processo de escolarização que ocorre dentro dos centros não está desligado desse contexto. Nas conversas com os profissionais da SEAS, da SEDUC e dos centros socioeducativos, foi notória a consciência de que o serviço de escolarização oferecido aos socioeducandos está longe do ideal. Também foi notório o interesse em avançar nas políticas que propiciem aos socioeducandos uma educação formal de qualidade.

Cientes de que a educação formal não acontece desvinculada do processo socioeducativo e que socioeducar sem escolarizar é impensável na sociedade atual, compreendemos que existe a necessidade de entrelaçamentos dos processos em um único propósito. Como propõe Costa (2006), quando diz que todas as atividades devem se alinhar para propiciar ao socioeducando uma educação para o convívio social, onde ele possa se relacionar bem consigo e com os outros. Mas para isso precisamos compreender que o processo vai muito além da retomada da escolarização.

Não seria sensato romantizar o discurso e jogar a responsabilidade desse processo na conta da educação ou da tomada de consciência de um grupo de profissionais. As limitações são reais e precisam ser enfrentadas como tal. Apesar dos termos com cunho social e educativo, o centro socioeducativo continua sendo o local que pune o adolescente que cometeu um ato infracional. Usar o termo “dormitório” não faz com que o adolescente não se sinta em uma “cela”. Quando diz que gosta de

assistir aulas porque sai do dormitório, o adolescente deixa claro que não é a aula que o atrai e sim a sensação de liberdade que a sala representa naquele momento.

Entre as limitações, percebemos a dificuldade da SEDUC em gerenciar pedagogicamente as salas de aula que funcionam dentro de um espaço que não funciona como uma escola, tampouco sob sua tutela. Por outro lado, os profissionais do sistema socioeducativo apresentam suas razões sobre a necessidade de cumprir normas de segurança.

Ao falar da proposta de implementação de uma escola integral, os técnicos demonstram conhecimento sobre o formato e o funcionamento de tais escolas e reconhecem que, para conseguir funcionar no centro socioeducativo, precisam criar uma outra proposta, pois os atores são muito diferentes, e destacam a postura ainda repressora de alguns socioeducadores.

Considerando que o aluno já está interno no centro socioeducativo, oferecer a ele uma escola em tempo integral parece algo óbvio, principalmente ante à proposta do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa. Mas para que isso aconteça, cremos ser necessário levar em consideração o que diz Julião (2016) quando fala da diferença da escola “no” e “do” centro socioeducativo<sup>45</sup>. Para ele, é preciso que se crie uma cultura que realmente privilegie uma política interdisciplinar de atendimento do interno, onde a escola seja parte do centro socioeducativo e não algo instalado no centro. Então, podemos pensar em escola em tempo integral, com ações conjuntamente pensadas sobre, para e com o socioeducando.

Ao falar de escolas em tempo integral, Cavaliere (2007) cita a existência de quatro concepções no Brasil: a assistencialista, que é posta como uma escola que deve suprir as carências dos desprivilegiados, assumindo o papel da família; a autoritária<sup>46</sup>, onde a escola é o melhor espaço para tirar o aluno das ruas, afastando-o assim do mundo criminalidade; a escola democrática<sup>47</sup>, onde se acredita que a escola pode emancipar o sujeito; e por fim cita a concepção mais recente, em que a educação em tempo integral independe da estrutura de uma escola, podendo a

---

<sup>45</sup> Julião cita “escola na ou da prisão”, mas usamos o termo nos referindo ao sistema socioeducativo porque em muitos momentos ele se refere à socioeducação.

<sup>46</sup> “É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental.” (CAVALIERE, 2007, p. 1029)

<sup>47</sup> O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

educação multisetorial ser trabalhada até em organizações não governamentais. Cavaliere (2007) não cita nenhuma das concepções mencionadas como o formato correto para uma escola em tempo integral e com isso nos induz a buscar novos caminhos, descartando modelos já falidos.

Sobre a ilusão de uma escola capaz de resolver todos problemas sociais que afetam a juventude, Dayrell (2007) diz que não faz mais sentido tentar propor pois o jovem já sabe o quanto a escola não é suficiente e justamente por isso busca apoio em outros espaços. Isso ficou nítido no contato com os socioeducandos, percebendo como eles veem o processo educacional e como se veem dentro dele. Os jovens sabem da importância dos estudos, mas sabem que o estudo que lhes é oferecido não será suficiente para superar todas as dificuldades que enfrentam, até porque muitos sentem dificuldades inclusive para acessar a escola, principalmente após o cumprimento de uma medida socioeducativa.

Tão sem sentido quanto planejar uma escola que assume o papel da família é planejar uma escola para “guardar” as crianças e adolescentes dos perigos das ruas. Assumir o papel da família (pobre) é também uma forma de negar a essas famílias a condição de tutelar decentemente seus filhos; criar uma escola que “proteja” os alunos (pobres) das más influências das ruas, é de certa forma assumir a violência como condição natural dos espaços públicos e furtar desses jovens o direito de transitar livremente em um ambiente que deveria ser salutar.

Independentemente do tempo que o aluno passe na escola, ela jamais poderá ser desconectada da realidade que ele vivencia fora dela. Ao sair da escola, o aluno (que nunca deixa de ser membro de uma determinada família e comunidade) mergulha na realidade que o cerca. É a família, os amigos, o namorado ou namorada, a polícia que nem sempre o aborda com o devido respeito, a pessoa que segura a bolsa com um pouco mais de cuidado ao perceber que ele se encaixa no perfil que a sociedade elegeu como suspeito. Negar tudo isso é fazer a escola perder o sentido para o aluno.

Essa realidade é ainda mais impactante quando falamos sobre a escola e sobre o adolescente que estão nos centros socioeducativos. Então, bem como a escola da comunidade, a escola do centro socioeducativo precisa abraçar a realidade que o aluno enfrentará após a medida socioeducativa.

Com a pesquisa realizada, não temos nenhuma pretensão de propor um modelo de escola para os centros socioeducativos do Ceará, sabemos da grandeza

do universo que envolve esse sistema, da responsabilidade e dos muitos limites encontrados na própria realização da pesquisa. No entanto, julgamos interessante apresentar um quadro propositivo onde apresentássemos diagnóstico, possíveis causas e recomendações acerca de pontos que elencamos como minimamente necessário em uma escola regular e trabalhamos na nossa pesquisa.

**Quadro 2 – O ensino nos centros socioeducativos do estado do Ceará: análise crítica e proposições**

(continua)

<b>Diagnóstico</b>	<b>Possíveis causas</b>	<b>Recomendações</b>
Ausência de uma gestão escolar.	O atendimento socioeducativo do Ceará ainda está em processo de organização interna e ainda não prioriza o ensino dentro das unidades.	Possibilitar a existência de uma escola que nasça e seja gerida a partir do realidade do centro socioeducativo, e seja sempre acompanhada e avaliada sob égide dos parâmetros educacionais da escola regular.
Inexistência de um Projeto Político pedagógico em cada centro socioeducativo.	Inexistência de escolas propriamente ditas nos centros socioeducativos.	Construção coletiva de um projeto político pedagógico que contemple todas as peculiaridades da comunidade envolvida.
Inexistência de biblioteca em todos os centros socioeducativos	Falta de uma estrutura escolar minimante adequada.	Criação de bibliotecas e projeto que possibilite e incentive o contato do socioeducando com os livros e cultura letrada.
Educação de Jovens e Adultos como única modalidade nos centros socioeducativos. Independentemente da idade do aluno.	O ensino é ofertado em obediência à lei. Desconsiderando as reais necessidades do aluno.	Instalação de escolas que possibilitem a oferta do ensino regular.
Insuficiência de recursos pedagógicos para realização das aulas.	Baixo investimento financeiro.	Investimento e gerenciamento de recursos visando a importância dos aspectos pedagógicos.
Descumprimento do tempo pedagógico.	Pouca importância para os aspectos pedagógicos.	Implantação da modalidade regular de ensino e acompanhamento pedagógico específico.

**Quadro 2 – O ensino nos centros socioeducativos do estado do Ceará: análise crítica e proposições**

(conclusão)

<b>Diagnóstico</b>	<b>Possíveis causas</b>	<b>Recomendações</b>
Baixa expectativa educacional dos professores sobre os alunos.	Convívio com uma realidade pouco favorável ao sucesso escolar, condições de trabalho precárias e distanciamento da uma rotina pedagógica de escola regular.	Implantação de uma rotina pedagógica que favoreça o sucesso escolar, possibilitando trabalhos extraclasse.
Baixa expectativa educacional dos alunos sobre eles mesmos.	Saber que a educação por si só não é suficiente para garantir sucesso e sentirem na pele a ausência de políticas sociais que os amparem.	Ofertar ao socioeducando políticas públicas que o possibilite enxergar condições de transformação da própria realidade após o cumprimento da sua medida socioeducativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando analisamos o ensino que acontece nos centros socioeducativos do Ceará, constatamos o quanto o processo se mostra distante da estrutura básica de uma escola regular. No entanto, corroboramos com Julião (2016) quando ao trazer a discussão sobre escola “DO” e “NO” sistema socioeducativo, enfatiza a necessidade de que se crie uma cultura que realmente privilegie uma política interdisciplinar de atendimento do interno, onde a escola seja parte do centro socioeducativo e não algo externo que foi instalado no centro.

Nos distanciando da ideia de uma escola panaceia, que pode resolver todos os problemas da socioeducação, ficamos mais perto de uma escola que possa desenvolver seu papel junto a ela. Se o sistema socioeducativo do Ceará pretende, a exemplo das ideias de Costa (2006), trabalhar o adolescente para a convivência social, possibilitando sua ressocialização ao mostrar sua preocupação com o universo de impossibilidades que o espera ao final do cumprimento da medida, a socioeducanda já deu uma dica de como essa ressocialização não irá acontecer.

Difícilmente um adolescente ou jovem irá se envolver em um processo de educação ou ressocialização caso não consiga enxergar nele um sentido real para sua vida. Então, corroboramos com Julião (2016), quando coloca que a educação da pessoa privada de liberdade deve ir além do ambiente prisional, devendo ser garantia de socialização para a vida em liberdade. Assim, muito além de discursos de educação e reinserção social, esses adolescentes e jovens precisam enxergar políticas públicas que os coloquem em contato com possibilidades e oportunidades

diferentes das que tinham quando realizaram os atos infracionais que os conduziram ao cumprimento das medidas socioeducativas.

Percorrer a literatura que abarca a educação e a socioeducação e ouvir o conhecimento e experiência dos profissionais que atuam na área foi riquíssimo. Adquirimos base teórica e tivemos contato com vivências indispensáveis para avaliar, repensar, ou pensar uma nova política de escolarização para aplicar no centro socioeducativo. Mas nada foi tão enriquecedor quanto o contato com os principais beneficiários da política, os socioeducandos. Com palavras, olhares e silêncios, eles falaram sobre assuntos que foram muito além da educação e da socioeducação.

Ao afirmar que deixou a escola porque estava com “Intuito de procurar crescer de outra forma”, o Socioeducando 2 do Centro CSB disse, em outras palavras, que em um dado momento a escola deixou de fazer sentido para sua vida. Como ele, muitos outros socioeducandos alegaram que, ao entrar no centro socioeducativo, a escola já não fazia parte do seu cotidiano; e mesmo considerando os estudos importantes, muitos não pretendem retomá-lo ao sair do centro.

Como colocou Dayrell (2007), eles já sabem que a escola como está não será suficiente para suprir todas as suas necessidades. Por isso, quando indagados sobre o que gostariam realmente de aprender, a maioria se voltou para questões que remetiam ao próprio cotidiano. Destacadamente, nos chamou atenção o adolescente que frisou que queria conhecer os próprios direitos para se livrar de possíveis injustiças, a socioeducanda vai além e diz querer aprender algo que possa garantir seu sustento sem precisar de casa e do próprio bairro, sua real preocupação é preservar a própria vida.

Concordamos com Costa (2006), quando afirma que tão importante quanto oferecer oportunidades é oferecer condições de realizar boas escolhas. E concordamos também com a socioeducanda que, preocupada com o futuro e cheia de desesperança, falou: “Não adianta dá o curso de alguma coisa aqui e quando chegar lá fora **a gente** não poder trabalhar.”<sup>48</sup> (Socioeducanda 2, Grupo Focal do Centro CSC, grifo nosso).

Nessa fala, embasada na própria realidade, a garota denuncia que só é possível fazer boas escolhas frente às oportunidades, e é disso que eles precisam.

---

<sup>48</sup> A socioeducanda se referia à dificuldade de se locomover entre os bairros com facções criminosas rivais.

De modo simples e em alguns momentos apáticos aos assuntos abordados, os socioeducandos endossaram a ideia de teóricos e apontaram para questões que nos fizeram reordenar algumas prioridades. E nos perguntamos: como falar da importância da educação formal para pessoas que têm dificuldade até de acessar a escola pública? Como falar em fazer as melhores escolhas para pessoas com tão poucas opções? Como falar em mudança sem oferecer condições de mudar? Como falar em reinserção social para quem nunca se sentiu inserido? Como esperar que alguém que está convivendo com uma real ameaça de morte projete um futuro?

Destacamos que, quando falamos que a escola precisa ser pensada considerando todas as peculiaridades dos educandos e do contexto no qual está inserida, não estamos responsabilizando a escola pela resolução de todos os problemas elencados, sobretudo no contexto da socioeducação. Logo, todos os questionamentos apresentados nos levam à necessidade de olhar para as limitações da educação e da própria socioeducação. Sozinhas, sem uma mudança nos paradigmas sociais, educação ou socioeducação são insuficientes para promover a emancipação e a inserção social que pregam. Pois, o sistema vigente é o principal promotor de desigualdade social.

Compreendemos que o aluno precisa ser acolhido por um projeto ou programa que o leve a refletir sobre a própria vida e a realidade que o cerca, como propõe o “Recomece... Desenhando o futuro”, mas não basta. É preciso também uma sequência didática mais rica, que integre os saberes, os horários, as atividades, os novos olhares e que possibilite ao socioeducando um melhor aprendizado e, sobretudo, condições de aplicabilidade em seu cotidiano. Embora esteja recluso em um centro socioeducativo, como disse a socioeducanda, “o pensamento está na liberdade” e é para enfrentar a própria realidade que eles querem e precisam se preparar.

Nesse sentido, finalizamos este estudo reconhecendo a grandeza da educação enquanto ferramenta de emancipação e transformação social, de modo que embasa a socioeducação e seus ideais, e a escolarização formal como fator indispensável na sociedade atual. Mas reconhecemos também o quanto essas ferramentas são impotentes quando diante da falta de políticas públicas sociais de assistência básica.

Assim, se a ideia é apontar para um programa de ressocialização do adolescente e do jovem que está no centro socioeducativo, salientamos que a

educação é sim um fator indispensável, porém limitado. Então chamamos atenção do sistema para a necessidade de uma política que compreenda o jovem na sua totalidade, que comece antes da sua chegada no centro socioeducativo e não o lance à própria sorte após o cumprimento da sua medida. Institivamente, sobreviver sempre será mais urgente que projetar um futuro.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE R. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enferm.**, v. 9, n. 1, p. 9-14, jan/abr. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BISINOTO, C. Educação, escola e desenvolvimento humano: articulações e implicações para o ensino de ciências. In: GUIMARÃES, E.; CAIXETA, J. **Trilhas e encontros**: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências. Curitiba: CRV, 2012.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/12/atlas-2019>>. Acesso em: 07 jun. de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/540698>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006. Brasília; CONANDA, 2006. Disponível em: <[http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini\\_cd/pdfs/Res\\_113\\_CONANDA.pdf](http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/Res_113_CONANDA.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento anual SINASE 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.  
**Levantamento anual dos/as adolescentes em conflito com a lei – 2012.**  
 Brasília:SDH, 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal, 1988.** Brasília, 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 21 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 1.851, de 04 de junho de 2014. Institui a carreira socioeducativa no âmbito do governo do Distrito Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 04 jun.2014.

\_\_\_\_\_. **Levantamento anual SINASE 2016.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 3/2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 maio 2016. Seção 1, p. 6.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, v.7, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em:  
 <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000100008&script=sci_arttext)>  
 . Acesso em: 09 jul. 2019.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política.** São Paulo: Papirus, 1988.

CARVALHO, A. M. P. de. Políticas públicas e o dilema de enfrentamento das desigualdades: Um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI. In: SOUSA, F. J. P. **Poder e Políticas Públicas na América Latina.** Fortaleza: EdUFC, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em:  
 <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA - CCPHA. Relatório do primeiro semestre de 2018 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. **Cada Vida Importa**, v.2, n.11, p.7, 2018. Disponível em:  
 <[http://cadavidaimporta.com.br/wpcontent/uploads/2018/11/CCPHA\\_RELATORIO\\_2018-1\\_V02.pdf](http://cadavidaimporta.com.br/wpcontent/uploads/2018/11/CCPHA_RELATORIO_2018-1_V02.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Evidências e recomendações para prevenção de homicídios na adolescência.** Fortaleza: CCPHA, 2016. Disponível em:

<<http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2018/03/cada-vida-importa.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CEARÁ é o estado com maior número de adolescentes mortos no País, aponta Unicef. **O Povo**, Fortaleza, 11 out. 2017. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/10/ceara-e-o-estado-com-maior-numero-de-adolescentes-mortos-no-pais.html>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CEARÁ. Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre Plano Estadual de Educação (2016/2024). **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 30 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Sistema socioeducativo**: perspectivas e possibilidades para um Novo Modelo de Gestão. Fortaleza:[s.n], 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social. **Regimento Interno**: unidades de medidas socioeducativas do Estado do Ceará. Fortaleza: STDS, 2013. Disponível em: <<https://www.seas.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/35/2018/06/regimento-interno-2015.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação para Pessoas Privadas de Liberdade**. Fortaleza: SEDUC, 2018. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-para-pessoas-privadas-de-liberdade/>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Parâmetros para formação do socioeducador**: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

\_\_\_\_\_. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” As Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DOWDNEY, L. **Crianças do tráfico**: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

FARIA, A. A. C.; Barros, V. A. Tráfico de drogas: uma opção entre escolhas escassas. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 536-544, 2001.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei**. 2012. 359f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FÓRUM PERMANENTE DAS ONGS DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – CEARÁ. **Monitoramento do sistema socioeducativo**: diagnóstico da privação de liberdade do Ceará. Fortaleza: FDCA, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na escola. **Rev. ACB**, v. 7, n. 1, p.55-59, 2002. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/461>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

FRANCO, C. S.; FREITAS, R. C. de; Carvalho, L.R.T. **Liberta**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FROTA, Francisco Horácio da Silva. **O sistema socioeducativo em meio fechado na cidade de Fortaleza**. Fortaleza: FUNCAP, 2018.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Nota Técnica**. São Paulo: ABRINQ, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoestemporarias/especiais/55a-legislatura/pec-171-93-maioridadepenal/documentos/outros-documentos/documentos-e-estudos/nota-tecnica-fundacao-abrinq>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GONDIM, S. M. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paideia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

JESUS, Neusa Francisca de. Envolvimento com o crime ancorado na emoção. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 6, n.5, p. 87-122, 2012. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/190>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

KERSTENETZKY, M. A ilusão da redução da maioria penal como solução da violência infanto-juvenil. **Revista Transgressões**, v. 1, n. 2, p. 97-113, 27 jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/transgressoes/search/search>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, Angela Mara de Barros; ZANELLA, Maria Nilvane. A ONU, suas normativas e o ordenamento jurídico para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei no Brasil: as políticas de socioeducação. **ETD – Educ. Temat. Digit.**, Campinas-SP, v. 17, n. 1, p.176-193, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634825>>. Acesso em: 15 set. 2018.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e o Ato infracional**: medida socioeducativa é pena? São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4/17>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. Colóquio 2.7 – Direito à educação para adolescentes, jovens e adultos em situação socioeducativas e para pessoas privadas de liberdade. In: BRASIL. **Coletânea de Textos**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/Impressos/ColetaneadeTextos.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

OLIVEIRA, R. P. de; SAMPAIO, G.T.C. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, v.8, n. 2, p. 22-35, 2009.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PEIXOTO, Roberto Bassan. **Socioeducação e violação de direitos**: o simulacro do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) no Brasil do Século XXI. 2016. 281 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Thandara. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. [S.]: INFOPEM, 2016.

SALVO, M. P. Febem tortura Estatuto da Criança e do Adolescente. **Portal Carta Maior**, v.9, n.17, p.33-54, 2003. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Febem-tortura-Estatuto-da-Crianca-e-do-Adolescente/5/746>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo – quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI, Zélia. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p.56-58, jul./dez. 2006.

TEIXEIRA, M. L. T. **Uma relação delicada**: a escola e o adolescente. São Paulo:[s.n], 2017. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalhoinfantil/colunistas/uma-relacao-delicada-a-escola-e-o-adolescente>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

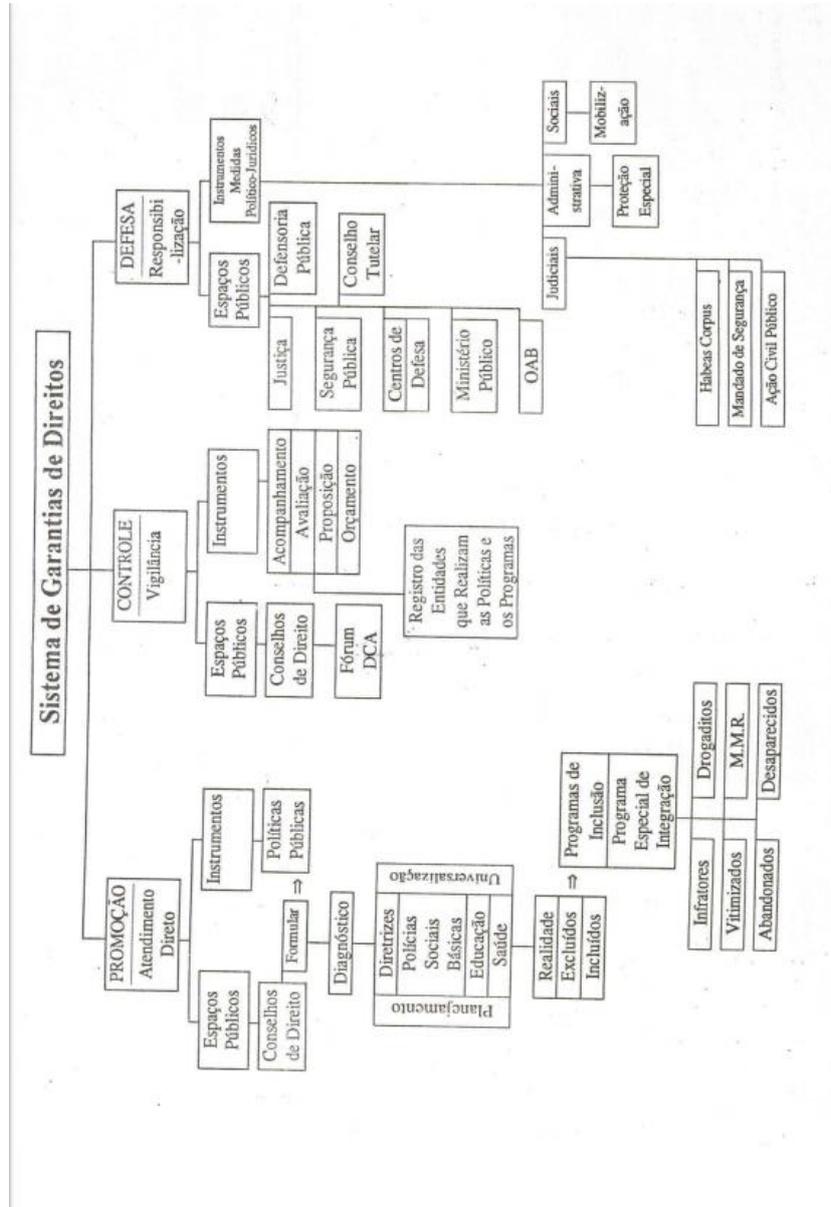
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIEIRA, Sofia Lercher. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. 2001. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Bandeirante, São Paulo, 2011.

**ANEXOS**

ANEXO A – Fluxograma SGD



## ANEXO B – Roteiro semiestruturado de entrevista (SEAS)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MARIA EYLANA ALVES DE ARAÚJO**

**Tema da Pesquisa: EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA e PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: Desafios e possibilidades da Educação Formal nos centros socioeducativos do Estado do Ceará.**

### **ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.**

**Público alvo: SEAS – Coordenadoria de Educação.**

1. No momento, junho de 2019, quantos adolescentes estão cumprindo medida socioeducativa em meio fechado no Estado do Ceará? Número geral e classificação por atos infracionais, sexo e raça/cor.
2. Quantos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado estão estudando?
3. Esses alunos constam no censo escolar?
4. Os centros socioeducativos possuem um Projeto Político Pedagógico próprio?
5. Como o recurso do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) chega até os alunos/socioeducandos que estudam nos centros socioeducativos? E outros recursos municipais e estaduais direcionados aos alunos?
6. Segundo o site da SEAS o ensino ofertado nos centros socioeducativos do Ceará ocorre na modalidade EJA.
  - a) Como é feito com os alunos/socioeducandos com idade inferior a 15 anos?
  - b) E como os alunos/socioeducando que mesmo com mais 15 anos não apresentam distorção idade-série e cursam o ensino médio antes dos 18 anos?
7. Existe a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos nos centros socioeducativos? Vem sendo cumprido?
8. Esses alunos são submetidos a avaliações externas? Quais?
9. Se algum aluno/socioeducando que concluiu o ensino médio, e continua interno, quiser se submeter ao ENEM ele teria como realizar a prova?
10. Sobre os professores que atuam nos centros socioeducativos:
  - a) Todos possuem a formação exigida para atuar em cada área?

- b) Qual o vínculo empregatício desses profissionais?
  - c) É garantido o tempo de planejamento ao professor?
  - d) Existe uma formação continuada específica para esses profissionais?
11. Qual a atividade que o pedagogo desempenha no centro socioeducativo?
  12. Dentro dos centros socioeducativos existe alguma ação que diagnostique se o aluno/socioeducando possui alguma dificuldade de aprendizagem? E uma vez diagnosticado, quais seriam os procedimentos adotados?
  13. É garantido ao aluno/socioeducando o material escolar e livro didático? Esse provimento fica a cargo de quem?
  14. O aluno/socioeducando tem a opção de escolher participar ou não das aulas?
  15. Existe biblioteca nos centros socioeducativos? Em caso afirmativo: o aluno/socioeducando tem acesso à biblioteca, de que forma?
  16. Pelo que eu entendi, dentro dos centros socioeducativos existem as salas de aula, mas essas são gerenciadas pelo CEJA José Walter, quem é o profissional responsável por esse elo e como ele acontece?
  17. Como funciona o projeto de escola integral que está acontecendo no Centro Socioeducativo Dom Bosco?
    - a. Ele aponta indícios de uma proposta/projeto a ser levado para os outros centros socioeducativos?
  18. Sobre o projeto “RECOMECE... Desenhando o Futuro”:
    - a) Você poderia nos apresentar o projeto?
  19. Você considera que a educação ofertada dentro dos centros socioeducativos do Estado do Ceará atende ao direito da criança e do adolescente de ter acesso a uma educação de qualidade, conforme prevê a Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente?
  20. Gostaria de fazer alguma consideração sobre a educação dentro do sistema socioeducativo?

**DADOS:**

1. Quantos socioeducando estão sendo atendido no momento: \_\_\_\_\_

Sexo:

Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_

Raça ou Cor:

Branco \_\_\_\_\_

Pretos \_\_\_\_\_

Pardos \_\_\_\_\_

Índios \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

**2. VAGAS:**

Unidade	Vagas	Ocupação
URLBM - Unidade de Recepção Luiz Barros Montenegro.		
CESF - Centro Educacional São Francisco.		
CESM - Centro Educacional São Miguel.		
CSP - Centro Socioeducativo Passaré.		
CSC - Centro Socioeducativo Canindezinho.		
CSC - Centro Educacional Dom Bosco.		
CEPA - Centro Educacional Patativa do Assaré.		
CECAL - Centro Educ Cardeal Aloísio Lorshaider.		
CSMF - Centro de Semiliberdade Mártir Francisca.		
CEABM - Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota.		
Centro de Semiliberdade de Iguatu		
Centro de Semiliberdade de Crateús		
Centro de Semiliberdade de Sobral.		
Centro de Semiliberdade de Juazeiro		
Centro Socioeducativo dr. Zequinha Parente – CSDZP		
Centro de internação provisória de Juazeiro.		
Centro Socioeducativo José Bezerra de Menezes (Juazeiro)		

**Faixa Etária**

12 a 14 anos: \_\_\_\_\_

15 a 17 anos: \_\_\_\_\_

18 a 21 anos: \_\_\_\_\_

## ANEXO C – Roteiro semiestruturado de entrevista (SEDUC)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MARIA EYLANA ALVES DE ARAÚJO**

**Tema da Pesquisa: EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA e PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: Desafios e possibilidades da Educação Formal nos centros socioeducativos do Estado do Ceará.**

### **ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.**

**Público alvo: SEDUC – Coordenadoria de Educação voltada à socioeducação.**

1. Quantos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado estão estudando?
2. Esses alunos constam no censo escolar?
3. Os centros socioeducativos possuem um Projeto Político Pedagógico próprio?
4. Como o recurso do FNDE chega até os alunos/socioeducandos que estudam nos centros socioeducativos?
5. Segundo o site da SEAS o ensino ofertado nos centros socioeducativos do Ceará ocorre na modalidade EJA.
  - a) Como é feito com os alunos/socioeducandos com idade inferior a 15 anos?
  - b) Como os alunos/socioeducando que mesmo com mais 15 anos não apresentam distorção idade-série e cursam o ensino médio antes dos 18 anos?
6. Existe a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos nos centros socioeducativos? Vem sendo cumprido?
7. Esses alunos são submetidos a avaliações externas? Quais?
8. Se algum aluno/socioeducando, que concluiu o ensino médio, mas que continua interno, quiser se submeter ao ENEM ele teria como realizar a prova?
9. Sobre os professores que atuam nos centros socioeducativos:
  - a) Todos possuem a formação exigida para atuar em cada área?
  - b) Qual o vínculo empregatício desses profissionais?
  - c) É garantido o tempo de planejamento ao professor?
  - d) Existe uma formação continuada específica para esses profissionais?

10. Dentro dos centros socioeducativos existe alguma ação que diagnostique se o aluno/socioeducando possui alguma dificuldade de aprendizagem? E uma vez diagnosticado, quais seriam os procedimentos adotados?
11. É garantido ao aluno/socioeducando o material escolar e livro didático? Essa distribuição fica a cargo de quem?
12. Existe biblioteca nos centros socioeducativos? Em caso afirmativo: o aluno/socioeducando tem acesso à biblioteca, de que forma?
13. Como funciona o projeto de escola integral que funciona do Centro Socioeducativo Dom Bosco?
14. Sobre o projeto “RECOMECE... Desenhando o Futuro”:  
Você poderia nos apresentar o projeto?  
Acha que ele atende a necessidade/interesse dos alunos?
15. Você considera que o ensino ofertado dentro dos centros socioeducativos do Estado do Ceará atende ao direito da criança e do adolescente de ter acesso a uma educação de qualidade, conforme prevê a Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente?
16. Gostaria de fazer alguma consideração sobre a educação dentro do sistema socioeducativo?

ANEXO D – Roteiro semiestruturado de entrevista (Equipe pedagógica)

### **ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.**

**Público alvo: Equipe pedagógica dos centros socioeducativos.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA EYLANA ALVES DE ARAÚJO

Tema da Pesquisa: EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA e PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: Desafios e possibilidades da Educação Formal nos centros socioeducativos do Estado do Ceará.

### **ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.**

**Público alvo: Equipe pedagógica dos centros socioeducativos.**

1. Esse centro possui um Projeto Político Pedagógico? Se sim, posso ter acesso?
2. Quantos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado estão estudando?
3. Esses alunos constam no censo escolar?
4. O recurso do FNDE chega até os alunos/socioeducandos que estudam nesse centro socioeducativo? Como?
5. Segundo o site da SEAS nos centros socioeducativos de internação provisória do Ceará acontece o projeto “Recomece... Desenhando o futuro”.
  - a) Você poderia nos apresentar o projeto?
  - b) Como você avalia esse o projeto?
  - c) Antes do projeto “Recomece...” era trabalhado o quê?
  - d) Você acha que o projeto atende o interesse e necessidade dos alunos/socioeducandos?
6. Nesse centro socioeducativo existe alguma ação que diagnostique se o aluno/socioeducando possui alguma dificuldade de aprendizagem? E uma vez diagnosticado, quais seriam os procedimentos adotados?
7. É garantido ao aluno/socioeducando o material escolar e livro didático? Esse material vem de onde?
8. O aluno/socioeducando tem a opção de escolher participar ou não das aulas?
9. Existe biblioteca nesse centro socioeducativo? Em caso afirmativo: o aluno/socioeducando tem acesso, de que forma?

10. Você considera que a ensino ofertado nesse centro socioeducativo atende ao direito da criança e do adolescente de ter acesso a uma educação de qualidade, conforme prevê a Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente?
11. Gostaria de fazer alguma consideração sobre a educação dentro do sistema socioeducativo?

ANEXO E – Roteiro semiestruturado de entrevista (Professores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS  
MARIA EVELANA ALVES DE ARAÚJO

Tema da Pesquisa: EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA e PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: Desafios e possibilidades da Educação Formal nos centros socioeducativos do Estado do Ceará.

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.**

**Público-alvo: Professores do Sistema Socioeducativo.**

1. Por que você escolheu dar aulas aqui?
2. Qual seu vínculo empregatício?
3. Você já trabalhou no sistema de ensino regular? Se sim, você poderia fazer um paralelo citando as semelhanças e divergências entre o ensino ofertado na escola regular e no centro de educação socioeducativa?
4. Como você avalia o ensino ofertado aqui no centro?
5. Como você avalia as condições de trabalho que lhes são ofertadas?
6. Vocês recebem formação de professores? Se sim, como e em quais áreas?
7. É garantido um tempo para planejamento? Se sim, quanto tempo, onde e como acontece?
8. Você acha que os alunos gostam das aulas? Por quê?
9. Como é sua relação com os alunos?
10. Se o aluno apresentar alguma dificuldade de aprendizagem, é feita alguma intervenção? Qual?
11. Você acha que ao sair daqui os alunos irão seguir estudando?
12. O que você mudaria no ensino ofertado aqui no centro socioeducativo? Por quê?
13. Sobre o projeto “RECOMECE... Desenhando o Futuro”:
  - a) Como ele acontece?
  - b) O que você acha do projeto?
  - c) Acha que ele atende a necessidade/interesse dos alunos?
14. Você considera que o ensino ofertado nesse centro socioeducativo atende ao direito da criança e do adolescente de ter acesso a uma educação de

qualidade, conforme prevê a Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente?

15. Gostaria de fazer alguma consideração sobre a educação dentro do sistema socioeducativo?

ANEXO F – Roteiro semiestruturado de entrevista (Professores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS  
MARIA EYLANA ALVES DE ARAÚJO

Tema da Pesquisa: EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA e PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: Desafios e possibilidades da Educação Formal nos centros socioeducativos do Estado do Ceará.

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.**

**Público-alvo: Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado.**

1. Você estava estudando antes de entrar nesse centro?
2. Você gostava da escola que você estudava?
3. Você gosta de estudar aqui? Por quê?
4. Vocês têm aulas diariamente? Quantas horas por dia?
5. Como é sua relação com os professores?
6. Existe alguma outra pessoa além do professor que você tenha contato no sentido de educação?
7. Você saberia relatar sua rotina pedagógica?
8. Você recebe material escolar e livro didático?
9. Existe biblioteca aqui no centro socioeducativo? Você tem acesso? Como?
10. Caso queira, você tem acesso a outro momento de estudo além da sala de aula?
11. Você acha que o estudo pode contribuir para sua melhoria de vida? Por quê?
12. Você acha que falta alguma coisa para melhorar as aulas? O quê?
13. Você nota diferenças entre a forma como o ensino é trabalhado na escola convencional e como é trabalhado aqui no centro socioeducativo? Quais?
14. Em relação ao ensino que é ofertado aqui, que você mudaria? Por quê?
15. Quando você sair desse centro pretende seguir estudando? Por quê?
16. Você gostaria de registrar alguma coisa que você acha importante ser falado sobre o ensino que é ofertada aqui nesse centro?
17. O que você gostaria de aprender aqui? Algo que você possa levar para sua vida; algo que você ache que vai realmente fazer a diferença quando você deixar o centro; algo que se você tivesse aprendido talvez você não tivesse aqui...

# 12 EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS NA PESQUISA DO COMITÊ CEARENSE NA ADOLESCÊNCIA

### Dados Gerais - Ano de 2015

37% das famílias mudaram-se ou não foram encontradas com base nas informações de endereços disponibilizadas pela secretaria de saúde. 70% dos pais não responderam ao questionário. 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

Cidade	Quantidade de adolescentes mortos e entristecidos residentes em 7 cidades (SISPOSI)
Fortaleza	292
Aracati	24
Sobral	20
Maracanaú	32
Caucaia	28
Horizonte	13
Itapipub	9
Itaitinga	8
<b>TOTAL</b>	<b>418</b>

**SEXO**

98% Masculino

2% Feminino

**COR**

79% Pardos e Pretos

69% Brancos

2% Outros

Média de idade das vítimas nas 7 cidades: 16,5 anos

**1. VULNERABILIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Os conflitos de interesses, a falta de recursos, a violência doméstica e a negligência dos pais são fatores que tornam as crianças e adolescentes vulneráveis. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Gratuidade na administração**

Fortaleza: 50%  
Aracati: 50%  
Maracanaú: 50%

**2. FALTA DE FERRAMENTAS DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO**

Os dados de mortalidade, morbidade e violência doméstica são essenciais para a identificação de áreas de risco e a implementação de políticas públicas. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Mortes por negligência**

Sobral: 41%  
Fortaleza: 41%  
Aracati: 41%  
Maracanaú: 41%

**3. ENTORNOS VULNERÁVEIS AOS HOMICÍDIOS**

Os territórios de risco social são áreas de alta vulnerabilidade social e econômica, onde a violência doméstica e o tráfico de drogas são comuns. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Mortes por negligência**

Sobral: 41%  
Fortaleza: 41%  
Aracati: 41%  
Maracanaú: 41%

**4. AMBIENTE ESCOLAR**

O ambiente escolar é um espaço de proteção e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

**5. CRISE FAMILIAR E FALTA DE APOIO**

A falta de apoio familiar e social pode levar a situações de risco para as crianças e adolescentes. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

**6. VIOLENCIA COMUNITÁRIA**

A violência comunitária é caracterizada por ataques físicos e psicológicos a indivíduos ou grupos de pessoas em um determinado território. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

**7. INSUFICIENTE APOIO SOCIOECONÔMICO**

A falta de recursos econômicos e sociais pode levar a situações de risco para as crianças e adolescentes. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

**8. FALTA DE OPORTUNIDADE DE ATIVIDADES CULTURAIS**

A falta de acesso a atividades culturais e esportivas pode levar a situações de risco para as crianças e adolescentes. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

**9. INTERAÇÃO VIOLENTA COM A POLÍCIA**

A interação violenta com a polícia pode levar a situações de risco para as crianças e adolescentes. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

**10. VIOLENCIA DOMÉSTICA**

A violência doméstica é caracterizada por atos de violência física, psicológica e sexual dentro do ambiente familiar. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

**11. CULTURA VIOLENTA EM PROGRAMAS POLICIAIS**

A cultura violenta em programas policiais pode levar a situações de risco para as crianças e adolescentes. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

**12. SENSIBILIZAÇÃO DA SOCIEDADE**

A sensibilização da sociedade é essencial para a prevenção da violência doméstica e do tráfico de drogas. Em Fortaleza, 50% dos pais não responderam ao questionário, 40% não participaram da pesquisa. Em Fortaleza, o percentual de não encontrados e recusa foram 40% e 10%, respectivamente.

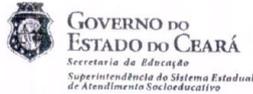
**Atendimento de saúde**

Aracati: 42%  
Fortaleza: 42%  
Maracanaú: 44%

MONTE: PESQUISA DO COMITÊ CEARENSE NA ADOLESCÊNCIA



## ANEXO I – Termo de cooperação técnica



TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 002/2017  
Processo nº 17077941-9

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DO CEARÁ, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, DA SUPERINTENDÊNCIA DO SISTEMA ESTADUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA, PARA O FIM NELE INDICADO.

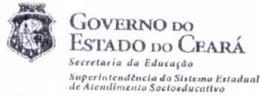
O ESTADO DO CEARÁ, por intermédio da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, simplesmente denominada **Seduc**, inscrita no CNPJ sob o nº 07.954.597/0001-52, situada à Av. Gal. Afonso Albuquerque Lima, s/n, Cambéba, CEP nº 60822.325, representada neste ato por sua Secretária, em exercício, **MÁRCIA OLIVEIRA CAVALCANTE CAMPOS**, portador da Cédula de Identidade nº 20070407252 SSP/CE, e inscrito no CPF sob o nº 163.456.903-25, e da SUPERINTENDÊNCIA DO SISTEMA ESTADUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, inscrita no CNPJ nº 25.150.364/0001-89, simplesmente denominada **Seas**, com sede nesta Capital, na Av. Gal. Afonso Albuquerque Lima, s/n, Cambéba, CEP nº 60.822-325, representada neste ato por seu Superintendente, **CÁSSIO SILVEIRA FRANCO**, portador da Cédula de Identidade nº 5488280 Sesp-PR, e inscrito no CPF sob o nº 822.302.349-00, e a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA, simplesmente denominada **SME**, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, situada na Av. Desembargador Moreira, nº 2875 Dionísio Torres, Fortaleza-CE, neste ato representada por sua Secretária, **ANTÔNIA DALILA SALDANHA DE FREITAS**, inscrita no RG nº 205903390 SSP-CE, inscrita no CPF sob o nº 510.472.503-06, resolvem firmar o presente Termo de Cooperação Técnica, com base, no que couber, na Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, alterada e consolidada, mediante as cláusulas e condições seguintes:

#### CLÁUSULA PRIMEIRA – OBJETO

Constitui objeto do presente termo de Cooperação Técnica garantir a oferta de escolarização nas etapas da Educação Básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), nos Centros de Medidas Socioeducativas do Estado do Ceará: Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota (feminino), Centro Educacional Dom Bosco, Centro Socioeducativo Passaré, Centro Educacional São Miguel, Centro Educacional São Francisco, Centro Socioeducativo do Canindezinho, Centro Educacional Cardeal Aloísio Lorscheider, Centro Educacional Patativa do Assaré e Centro de Semiliberdade Mártir Francisca, em Fortaleza, o Centro de Semiliberdade Zequinha Parente em Sobral e o Centro Socioeducativo José Bezerra de Menezes, em Juazeiro do Norte.

CÁSSIO





**TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 002/2017**

**Processo nº 17077041-9**

- e) Acompanhar e avaliar o desempenho docente nos Centros de Medidas Socioeducativas, com o objetivo de subsidiar as intervenções pedagógicas e gerenciais necessárias.
- f) Acompanhar e assegurar o fluxo dos adolescentes e jovens recém-egressos dos Centros de Medidas Socioeducativas de forma a garantir a continuidade da educação básica nas redes públicas de ensino.

**CLÁUSULA SEXTA – DOS RECURSOS**

A operacionalização do presente Termo não importará transferência de recursos financeiros de um ente ao outro, ficando a cargo de cada partícipe o custeio próprio para as ações que lhes compete, com fins de atender ao Objeto deste Termo.

**CLÁUSULA SÉTIMA – DA CARGA HORÁRIA DIÁRIA E TURNOS DE ESCOLARIZAÇÃO.**

- a) Fica acordado entre as partes que as aulas ocorrerão, respeitando-se as normas e protocolos de segurança, que envolvem a revista individual de cada adolescente e jovem, antes e após o término de cada turno.
- b) Fica determinado, no presente Termo de Cooperação, que será assegurado aos adolescentes e jovens um tempo pedagógico mínimo de 3 (três) horas-aula por turno, sendo o horário do turno manhã das 8 às 11 horas, e no turno tarde, das 13 horas e 30 min às 16 horas e 30 min.
- c) As aulas serão ministradas de segunda a sexta-feira, excetuando a quarta-feira reservada ao planejamento semanal dos professores (de acordo com o inciso V do art. 67 da Lei nº 9.394/96 – LDB), que estabelece 33%, ou seja, 1/3 para hora/ atividade na escola.

**CLÁUSULA OITAVA – DA RESCISÃO**

Este Termo de Cooperação Técnica poderá ser rescindido por quaisquer das partes, desde que se faça a comunicação por escrito com antecedência mínima de 30 dias.

**CLÁUSULA NONA – DO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO**

A execução deste Instrumento será acompanhada e avaliada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará/Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Diversidade e Inclusão Educacional, Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo – Seas e Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Ensino Fundamental por intermédio da Célula da Educação de Jovens e Adultos, conforme o que estabelece a Cláusula Terceira deste Termo.

**CLÁUSULA DÉCIMA – DAS ALTERAÇÕES**

\_\_\_\_\_

ASSINADO





**TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 002/2017**  
**Processo nº 17077041-9**

Quando necessário, mediante justificativa prévia e anuência das partes, poderão as Cláusulas deste Termo de Cooperação Técnica, à exceção da que trata do objeto, serem aditadas, modificadas ou suprimidas, mediante Termo Aditivo celebrado entre as partes, passando os mesmos a fazerem parte integrante deste Instrumento, como um todo único e indivisível.

**CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA PUBLICAÇÃO**

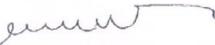
A publicação do presente instrumento será efetuada com extrato no Diário Oficial do Estado e do Município de Fortaleza, dentro do prazo disposto no parágrafo único do Art. 61 da Lei nº 8.666/93 com alterações posteriores.

**CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO**

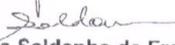
Fica eleito o foro da Comarca de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, para efeito de definir questões porventura surgidas na execução do presente Termo de Cooperação Técnica, que não possam ser resolvidas administrativamente.

E, por estarem assim justas e de acordo, firmam o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo nomeadas e indicadas, para que surta seus jurídicos e legais efeitos.

Fortaleza, 17 de fevereiro de 2017.

  
**Márcia Oliveira Cavalcante Campos**  
 Secretária da Educação do Estado do Ceará, em Exercício

  
**Cássio Silveira Franco**  
 Superintendente do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo

  
**Antônia Dalila Saldanha de Freitas**  
 Secretária Municipal da Educação de Fortaleza

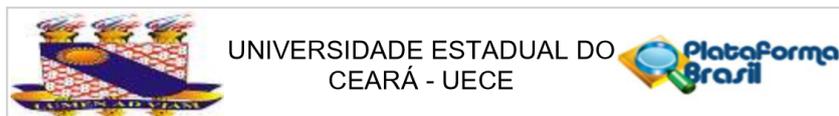
**TESTEMUNHAS:**

1º \_\_\_\_\_  
 CPF

2º \_\_\_\_\_  
 CPF



## ANEXO J – Aprovação Plataforma Brasil



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: Desafios e possibilidades da Educação Formal nos centros socioeducativos do Estado do Ceará.

**Pesquisador:** MARIA EYLANA ALVES DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 17161119.6.0000.5534

**Instituição Proponente:** Centro de Estudos Sociais Aplicados

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.458.640

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa busca compreender a política de educação trabalhada dentro dos centros socioeducativos do Ceará.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender como ocorre o processo de educação formal dos adolescentes privados de liberdade dentro dos centros socioeducativos no Estado do Ceará.

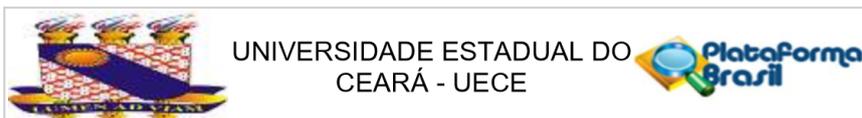
**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora descreve os seguintes riscos e benefícios no corpo do projeto:

**Riscos:** O único Risco é a não confirmação da hipótese levantada.

**Benefícios:** Na procura para compreender o processo educativo no âmbito da sociedade, Freire (1987) colocou que a educação não pode ser analisada de forma abstrata, e sim levando em consideração a força dos condicionantes. É nesse sentido que será analisada a política de educação trabalhada dentro dos centros socioeducativos. Esta pesquisa se justifica tanto pela necessidade de se conhecer e analisar as políticas públicas de educação formal que são dirigidas aos adolescentes que estão internos nos centros socioeducativo, quanto pela importância do processo educativo na formação pessoal do adolescente. O principal benefício do presente estudo é sua relevância social que está no explorar da importância da educação formal na vida dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Observando a garantia da medida no

<b>Endereço:</b> Av. Silas Munguba, 1700	<b>CEP:</b> 60.714-903
<b>Bairro:</b> Itaperi	
<b>UF:</b> CE	<b>Município:</b> FORTALEZA
<b>Telefone:</b> (85)3101-9890	<b>Fax:</b> (85)3101-9906
	<b>E-mail:</b> cep@uece.br



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: Desafios e possibilidades da Educação Formal nos centros socioeducativos do Estado do Ceará.

**Pesquisador:** MARIA ECVLANA ALVES DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 17161119.6.0000.5534

**Instituição Proponente:** Centro de Estudos Sociais Aplicados

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.458.640

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca compreender a política de educação trabalhada dentro dos centros socioeducativos do Ceará.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender como ocorre o processo de educação formal dos adolescentes privados de liberdade dentro dos centros socioeducativos no Estado do Ceará.

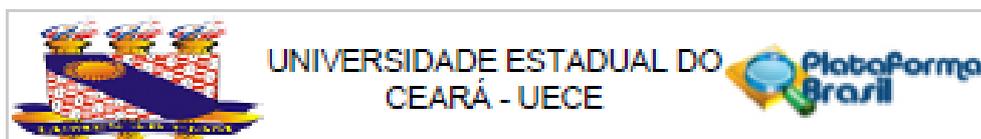
#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve os seguintes riscos e benefícios no corpo do projeto:

**Riscos:** O único Risco é a não confirmação da hipótese levantada.

**Benefícios:** Na procura para compreender o processo educativo no âmbito da sociedade, Freire (1987) colocou que a educação não pode ser analisada de forma abstrata, e sim levando em consideração a força dos condicionantes. É nesse sentido que será analisada a política de educação trabalhada dentro dos centros socioeducativos. Esta pesquisa se justifica tanto pela necessidade de se conhecer e analisar as políticas públicas de educação formal que são dirigidas aos adolescentes que estão internos nos centros socioeducativo, quanto pela importância do processo educativo na formação pessoal do adolescente. O principal benefício do presente estudo é sua relevância social que está no explorar da importância da educação formal na vida dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Observando a garantia da medida no

**Endereço:** Av. Silas Munguba, 1700  
**Bairro:** Itaperi **CEP:** 60.714-903  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.452.640

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_PlataformaBrasil2.pdf	11/06/2019 18:42:36	MARIA EVYLANA ALVES DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	11/06/2019 17:09:55	MARIA EVYLANA ALVES DE ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 17 de Julho de 2019

Assinado por:

ISAAC NETO GOMES DA SILVA  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Siqueira Murgubla, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (08)3101-9990 Fax: (08)3101-9906 E-mail: cep@uece.br