



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E O ATO
INFRACIONAL: A RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NO
OLHAR DO SOCIOEDUCANDO DA UNIDADE DE ATENDIMENTO
EM MEIO ABERTO DO PLANO PILOTO DE BRASÍLIA/DF/BRASIL

Jacqueline da Silva Maia José

Asunción, Paraguay

2019

Jacqueline da Silva Maia José

**ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E O ATO
INFRACIONAL: A RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NO
OLHAR DO SOCIOEDUCANDO DA UNIDADE DE ATENDIMENTO
EM MEIO ABERTO DO PLANO PILOTO DE BRASÍLIA/DF/BRASIL**

Tese apresentada à Universidad Autónoma de
Assunción como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Drº Luís Ortiz

Asunción, Paraguay

2019

José, J. S. M. 2019. Adolescentes em conflito com a lei e o ato infracional: a relação com a evasão escolar no olhar do socioeducando da unidade de atendimento em meio aberto do plano piloto de Brasília/DF/Brasil. Jacqueline da Silva Maia José. Assunção, Paraguai, p. 2019.

Orientador: Drº Luís Ortiz

Dissertação acadêmica em Mestrado em Ciência da Educação - UAA, 2019.

Jacqueline da Silva Maia José

**ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E O ATO
INFRACIONAL: A RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NO
OLHAR DO SOCIOEDUCANDO DA UNIDADE DE ATENDIMENTO
EM MEIO ABERTO DO PLANO PILOTO DE BRASÍLIA/DF/BRASIL**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, no dia ____ de _____ de 2019, perante banca examinadora conformada por:

Aprovada pelo COMITÊ EXAMINADOR em Asunción – Paraguay, janeiro de 2019.

Agradeço o apoio e incentivo do meu esposo Olavo de Souza Neto, filhos - Ingrid Maia José Fróes, Friedrich Maia José Fróes e Sylvio Fortuna Fróes Neto nesta nova conquista. À Direção de Pós-Graduação, aos docentes e, principalmente, ao meu orientador Dr^o Luís Ortiz pelo esforço, dedicação, respostas rápidas e eficientes às minhas inúmeras dúvidas que surgiram ao longo desta tese e que foram elucidadas de forma brilhantemente, o meu muito obrigada!

Justificar o fracasso ou sucesso dos alunos através da teoria da aptidão- da crença de que uns são mais capazes do que outros para o estudo – é desconsiderar o grande peso exercido pelas condições de vida da família e pela própria instituição escolar sobre a aprendizagem. Defender tal visão significa, sobretudo, ocultar a determinação econômica que se encontra na base do desenvolvimento humano.

(Davis & Oliveira, 1994, pp. 60-61)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
LISTA DE FIGURAS	XIV
RESUMEN	XVI
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XVIII
INTRODUÇÃO	1
Justificativa da Investigação	3
Problemática da Pesquisa.....	8
Objetivos da Investigação	8
Desenho geral da investigação	8
1 UM BREVE HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL	11
1.1 Direitos da criança e do adolescente no Brasil.....	15
1.2 Os princípios orientadores dos direitos da criança e do adolescente	18
1.3 Medidas socioeducativas destinadas ao adolescente em conflito com a lei	22
1.3.1 <i>O Estatuto da Criança e do Adolescente e o ato infracional</i>	22
1.3.2 <i>Advertência</i>	27
1.3.3 <i>Obrigação de reparar o dano</i>	28
1.3.4 <i>Prestação de Serviço à Comunidade</i>	28
1.3.5 <i>Liberdade Assistida – LA</i>	33
1.3.6 <i>Inserção em regime de semiliberdade</i>	34
1.3.7 <i>Internação em estabelecimento educacional</i>	35
1.4 A relação da adolescência com a escola	37
1.4.1 <i>A transição da infância à adolescência</i>	37
1.4.2 <i>Adolescer, a escola e a evasão escolar</i>	40
1.4.3 <i>A escola, o professor e as contradições econômicas, sociais e culturais</i>	63
1.5 A Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto como locus da pesquisa	67
1.5.1 <i>Descrição da unidade e sua função na LA e PSC</i>	67
1.6 Projeto pedagógico da Unidade de atendimento em meio aberto no Distrito Federal	70
1.6.1 <i>Diagnóstico das medidas em meio aberto no DF</i>	70

1.6.2	<i>Estrutura física da unidade</i>	73
1.6.3	<i>Equipe de servidores da unidade</i>	73
1.6.4	<i>Orientador socioeducativo</i>	74
1.7	Eixos norteadores do trabalho socioeducativo	75
1.7.1	<i>Acompanhamento familiar</i>	75
1.7.2	<i>Medidas protetivas</i>	78
1.7.3	<i>Integração das políticas públicas</i>	79
1.7.4	<i>Articulação interna e relação com outros poderes do Estado</i>	80
1.7.5	<i>Escolarização</i>	81
1.7.6	<i>Inserção no mercado de trabalho e profissionalização</i>	83
1.7.7	<i>Atendimento individual, grupal e familiar</i>	84
1.7.8	<i>O Plano individual de atendimento – PIA</i>	85
1.7.9	<i>Instituição conveniada para prestação de serviço à comunidade - PSC</i>	88
1.8	Descrição dos adolescentes socioeducandos	90
1.8.1	<i>Perfil dos socioeducandos</i>	90
2.	MARCO METODOLÓGICO	93
2.1.	As primeiras palavras	93
2.2-	O problema de investigação	94
2.3-	Objetivos de investigação	96
2.3.1-	<i>Objetivo geral:</i>	96
2.3.2 -	<i>Objetivos específicos</i>	96
2.4	Desenho Metodológico	97
2.4.1	<i>Esquema da investigação</i>	97
2.4.2	<i>A pesquisa sob a luz do Estudo e Enfoque de Investigação</i>	98
2.5-	O Contexto da Investigação	104
2.5.1-	<i>O Lugar de Estudo: Brasil – Brasília/Distrito Federal</i>	104
2.5.2-	<i>O Lócus de Pesquisa - Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Distrito Federal – UAMA/DF</i>	113
2.6-	Os Participantes da Investigação	115
2.7-	Instrumentos de Coleta de dados	117
2.7.1	<i>Entrevista</i>	118
2.7.2	<i>Análise Documental</i>	120
2.7.3-	<i>Validação de Instrumentos</i>	121
2.8	Técnica de Análise de Dados	121
2.9-	As Questões Éticas da Pesquisa	122
3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	127
3.1.	Objetivo Especifico I: Apresentar o Perfil dos Adolescentes em Conflito com a lei Evadidos dos Bancos Escolares	127

3.2. Objetivo Específico II: Verificar a Concepção de Escola Apresentada pelos Adolescentes em Conflito com a Lei.	144
3.3. Objetivo Específico III: Identificar as situações e ou experiências vivenciadas na escola que implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei	154
3.4. Objetivo Específico IV: Descrever as estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola.....	163
3.5. Objetivo Especifico V: Averiguar que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escolar.....	170
CONCLUSÃO	177
RECOMENDAÇÕES	187
REFERÊNCIAS	189
Apêndice A - Guia de Entrevista dos Adolescentes em Conflito com a Lei.....	203
Apêndice B – Guia de Entrevista dos Especialistas (Pedagogo, Psicólogo e Assistente Social)	204
Apêndice C – Guia de Levantamento para Análise Documental	205
ANEXO A - Termo de sigilo	208
ANEXO B – Autorização do TJDFT para a realização da pesquisa em lócus.....	210
ANEXO C - Sinopse de julho de 2018 - adolescentes vinculados à UAMA.....	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Média da idade que o adolescente interrompeu os estudos por região.....	45
Tabela 2 Adolescentes conforme o sistema socioeducativo e a população de adolescentes de 12 a 18 anos – por região.....	57
Tabela 3 Número e percentual de adolescentes em medida de prestação de serviços à comunidade segundo o sexo.....	91
Tabela 4 Número e percentual de adolescentes em medida de liberdade assistida segundo o sexo.....	92
Tabela 5 Defasagem Idade-Ano, no Ensino Fundamental, Segundo Região Administrativa Censo Escolar 2017, Brasília, Rede Pública Estadual.....	111
Tabela 6 Matrículas do Ensino Médio, por localização, da rede pública estadual, segundo Coordenação Regional de Ensino do DF.....	111
Tabela 7 Defasagem Idade-Ano, no Ensino Médio, Segundo Região Administrativa Censo Escolar 2017, Brasília, Rede Pública Estadual.....	112
Tabela 8 Defasagem Idade-Ano, no Ensino Médio, Segundo Coordenação Regional de Ensino, Plano Piloto, Rede Pública Estadual.....	113
Tabela 9 Tamanho da população participante	116
Tabela 10 Relação entre o objetivo da pesquisa e o instrumento de coleta de dados.....	117
Tabela 11 Perfil dos adolescentes em conflito com a lei da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto evadidos dos bancos escolares dos meses de agosto e setembro de 2018.....	129
Tabela 12 Codinomes dados pelos adolescentes, partícipes da pesquisa.....	144
Tabela 13 Ano/série de repetência escolar dos adolescentes em conflito com a lei, 2018.....	159
Tabela 14 Especialistas que acompanham os adolescentes na UAMA do Plano Piloto..	164

LISTA DE ABREVIATURAS

ABMP – Associação Brasileira do Ministério Público

APA - American Psychological Association

ATRS - Atendentes de Reintegração Social

CF – Constituição Federal

CFB – Constituição Federal Brasileira

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CODEPLAN - Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central

CONANDA – Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente

CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

DF – Distrito Federal

DMF - Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário.

DPJ – Departamento de Pesquisas Judiciárias

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FCBIA - Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

GDF - Governo do Distrito Federal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Liberdade Assistida

LBA - Lei Brasileira da Assistência

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

MSEs – Medidas Socioeducativas

MSN- Mensagem instantânea

NAIS – Núcleo de Atendimento Integrado

ONU – Organização das Nações Unidas

PIA - Plano Individual de Atendimento

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

SDHPR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SE - Sistema Educacional

SEDEST - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda

SGD - Sistema de Garantia dos Direitos

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SJSP - Sistema de Justiça e Segurança Pública

SNPDCA - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

TJDFT - Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

UAMA – Unidade de Atendimento em Meio Aberto

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRE - Unidade de Internação do Recanto das Emas

VIIJ - Vara da Infância e Juventude

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sistema de Garantia de direitos.....	25
Figura 2. Foto da Casa de Ismael – Lara da Criança.....	30
Figura 3. Fundação Jardim Zoológico de Brasília.....	31
Figura 4. Foto do SARAH Asa Sul	32
Figura 5. Fotos A e B do SARAH Lago Norte	32
Figura 6. Alfabetização dos adolescentes entrevistados por região Alfabetização dos adolescentes entrevistados por região.....	45
Figura 7. Perfil dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola.....	49
Figura 8. Taxas de evasão escolar e repetência por série/ano em 2013.	52
Figura 9. Mapa. Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos iniciais por município – 2015.	54
Figura 10. Mapa. Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais por município - 2016 ..	54
Figura 11. Abandono escolar por série – ensino fundamental, abrangência Brasil.	55
Figura 12. Abandono escolar por série – ensino fundamental - abrangência/DF - 2007/2010.....	56
Figura 13. Última série escolar cursada pelo adolescente infrator por região.....	58
Figura 14. Taxas de promoção, repetência migração para EJA e evasão por série Brasil, Censo Escolar, 2014/2015.....	59
Figura 15. Taxas de promoção, repetência migração para EJA e evasão dos anos iniciais Brasil e Unidades da Federação - Censo Escolar 2014/2015.....	60
Figura 16. Adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de LA e PSC /visita ao zoológico -1.....	89
Figura 17. Adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de LA e PSC /visita ao zoológico – 2.	89
Figura 18. Adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Parque Nacional de Brasília.....	90
Figura 19. O Esquema da Investigação	97
Figura 20. Esquema do desenho, tipo e enfoque da pesquisa.	98
Figura 21. Elementos de Análise na Pesquisa Qualitativa	102
Figura 22. Localização Geográfica do Brasil.....	104
Figura 23. Relógio da População do Brasil.....	106

Figura 24. Localização Geográfica de Brasília	108
Figura 25. Localização geográfica da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.....	114
Figura 26. Universo e Amostra	115
Figura 27. Idade dos adolescentes	132
Figura 28. Cor autodeclarada dos adolescentes.....	132
Figura 29. Educação Formal dos Adolescentes.....	133
Figura 30. Tempo fora da escola	135
Figura 31. Religião dos adolescentes	135
Figura 32. Renda Familiar	136
Figura 33. Ato Infracional	137
Figura 34. Medida Socioeducativa	138
Figura 35. Residência	140
Figura 36. Uso de Drogas.....	141
Figura 37. Gênero/Sexo.....	141
Figura 38. Número de Pessoas na Residência.....	142
Figura 39. Figura Paterna	142
Figura 40. Percepções do adolescente em conflito com a lei em relação à escola.....	152
Figura 41. O sentimento da reprovação escolar.	158

RESUMEN

Se objetivó con este estudio analizar los dilemas vivenciados en la escuela que implican en la evasión escolar de los adolescentes en conflicto con la ley que se encuentran cumpliendo medidas socioeducativas en la Unidad de Atención en Medio Abierto del Plan Piloto. Con acceso y permanencia a la educación, las medidas socioeducativas pueden auxiliar en la recuperación de los jóvenes infractores, por lo que hubo interés en profundizarse sobre esta temática. Para ello, se buscan fundaciones de aportes teóricos por renombrados autores e investigaciones que abordan esta temática, tales como Monteiro y Alves (2012), Méndez (2006), ECA (1990), CF (1988), entre otros, no menos relevantes para esta investigación. Partimos de una investigación descriptiva, transversal y con enfoque cualitativo. La técnica e instrumentos de recolección de datos utilizados fueron la documental por medio de los prontuarios de los adolescentes en cumplimiento de medida socioeducativa y de la entrevista semiestructurada con 25 (veinticinco) adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley y 03 (tres) especialistas que los acompañan en el cumplimiento de la medida socioeducativa, en la unidad locus de la investigación. Concluimos que acciones dirigidas al mantenimiento de los niños y adolescentes en la escuela, el fortalecimiento de la familia y estrategias de combate al uso de drogas pueden contribuir a impedir que ellas entren en la criminalidad y que hay necesidad de más inversiones estatales en la estructura de los establecimientos de medidas socioeducativas, muchos de los cuales carecen de personal e infraestructura adecuadas para promover la resocialización de esos adolescentes.

Palabras clave: 1. Evasión Escolar; 2. Violencia; 3. Familia; 4. Socioeducando.

RESUMO

Objetivou-se com este estudo analisar os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto. Com acesso e permanência à educação, as medidas socioeducativas possam auxiliar na recuperação dos jovens infratores, motivo pelo qual houve o interesse em aprofundar-se sobre esta temática. Para tanto, foram buscadas fundamentações de aportes teóricos por renomados autores e pesquisas que abordam essa temática, tais como Monteiro e Alves (2012), Méndez (2006), ECA (1990), CF (1988), entre outros, não menos relevantes para esta investigação. Partimos de uma pesquisa descritiva, transversal e com enfoque qualitativo. A técnica e instrumentos de coleta de dados utilizados foram a documental, por meio, dos prontuários dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e da entrevista semiestruturada com 25 (vinte e cinco) adolescentes que se encontram em conflito com a lei e 03 (três) especialistas que os acompanham no cumprimento da medida socioeducativa, na unidade lócus da pesquisa. Concluímos que ações voltadas à manutenção das crianças e adolescentes na escola, o fortalecimento da família e estratégias de combate ao uso de drogas podem contribuir para impedir que elas entrem na criminalidade e que há necessidade de mais investimentos estatais na estrutura dos estabelecimentos de medidas socioeducativas, muitos dos quais carecem de pessoal e infraestrutura adequadas para promover a ressocialização desses adolescentes.

Palavras-chave: 1. Evasão Escolar; 2. Violência; 3. Família; 4. Socioeducando.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the dilemmas experienced at school that imply in the school dropout of adolescents in conflict with the law who are fulfilling socio-educational measures in the Unit of Attention in Open-Air of the Pilot Plan. With access and permanence to education, socio-educational measures can help the recovery of young offenders, which is why there was an interest in deepening this issue. In order to do so, we sought the foundations of theoretical contributions by renowned authors and researches that approach this subject, such as Monteiro and Alves (2012), Méndez (2006), ECA (1990), CF (1988), among others, no less relevant to research. We start from a descriptive, transversal and qualitative approach. The technique and data collection instruments used were the documentary, through the medical records of the adolescents in compliance with socio-educational measure and the semi-structured interview with 25 (twenty five) adolescents who are in conflict with the law and 03 (three) specialists that accompany them in the fulfillment of the socio-educational measure, in the locus of the research. We conclude that actions aimed at the maintenance of children and adolescents in school, family strengthening and strategies to combat drug use may contribute to preventing them from entering into crime and that there is a need for more state investments in the structure of socio-educational institutions, many of whom lack adequate personnel and infrastructure to promote the re-socialization of these adolescents.

Keywords: 1. School; Evasion; 2. Violence; 3. Family; 4. Partnering.

INTRODUÇÃO

As questões políticas, econômicas e sociais e do mundo tecnológico, as demandam novas posturas do homem frente ao mundo em que este vive. Nestas transformações que vem caminhando na história da humanidade o século XX¹ construiu-se nessa perspectiva, de constantes mudanças que impactaram diversos segmentos e que também acabaram por influenciar em um novo comportamento do público infante-juvenil.

O Estado como detentor do poder inicia debates para possibilitar um novo olhar à área da infância e da juventude. É notório que em meio ao contexto histórico, as discussões voltavam-se para um debate assistencialista principalmente fomentado pelas instituições de caráter religioso.

Todo este aparato assistencialista vai caminhando para um olhar mais preocupado, o adolescente² passa a assumir uma nova postura dentro da sociedade, ele é aquele que também é personagem do mundo da criminalidade, e assume uma nova nomenclatura, o de adolescente em conflito com a lei, antes conhecido como o menor infrator.

Neste mundo da criminalidade este se envolve com os mais diferentes crimes, assaltos, tráfico de drogas, crime ao patrimônio, homicídios e etc. E assim vai construindo e desconstruindo sua imagem. Em alguns casos são usados por adultos para praticarem os crimes e assim não prejudicarem os que de fato deveriam ser responsabilizados.

Ressalta-se que toda esta construção psicológica, econômica e social perpassa no seio familiar que de certa forma contribui para o fracasso do público infante-juvenil.

O Conselho Nacional de Justiça (2012) declara 222 mil adolescentes estão cadastrados pelo cometimento de atos infracionais e que muitos adolescentes são inclusive responsabilizados por mais de um delito.

Corroborando Prudente (2007, s/p) afirma que:

Neste país de “bons cidadãos”, mais de 64% dos adolescentes estão internados por crimes contra o patrimônio e tráfico de drogas. Em São Paulo, o roubo e o tráfico de drogas equivalem a 66% das internações. Também,

¹ É no século XX que novas demandas surgem a fim de legitimar a nova ordem social, constituindo então em direitos (...) que os direitos dos cidadãos se apresentaram como fundamento da política pública. No entanto, a cidadania de todos, enquanto conquista civilizatória, mantém-se na pauta das lutas políticas (...). “Os fenômenos da pobreza e exclusão social ganharam expressão multidimensional combinando antigas e novas demandas e necessidades que reconfiguram a questão social contemporânea”. (Brant, 1999, p. 20 apud Trassi, 2006, p. 233).

² A adolescência é uma etapa de desenvolvimento marcada por drásticas mudanças, tanto a nível físico, como a nível cognitivo e social. Considera-se que se inicia por volta dos 10 anos de idade e termina por volta dos 19 anos (Shaffer, 2005). Todavia o ECA (1990) em seu Art. 2.º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

atualmente, cerca de 80% dos jovens que estão em conflito com a justiça vêm de casas onde a renda familiar não chega a 2 salários mínimos, o que poderia esperar. Quanto aos crimes patrimoniais, nas dóceis e sabiás palavras do Criminólogo Juarez Cirino dos Santos, na sociedade capitalista, a imensa maioria dos crimes é contra o patrimônio, de que mesmo a violência pessoal está ligada à busca de recursos materiais e o próprio crime patrimonial constitui tentativa normal e consciente dos deserdados sociais para suprir carências econômicas.

A presente tese intitulada como: “Adolescentes em conflito com a Lei e o ato infracional: a relação com a evasão escolar no olhar do socioeducando da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto de Brasília/DF/Brasil”, propõe-se a analisar os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei e que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.

Antes de ser feita a reflexão acerca dos dilemas³ vivenciados que implicam na evasão escolar do adolescente em conflito com a lei, cabe aqui salientar que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) define em seu artigo 2º, como adolescente, a pessoa que tenha entre 12 e 18 anos incompletos, entretanto, para que um adolescente seja considerado um adolescente em conflito com a lei, faz-se necessário que seja autor de um ato infracional e que a autoridade competente tenha lhe determinado o cumprimento de, pelo menos, uma das medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do ECA.

Nesta pesquisa, não se pretende analisar os atores das escolas: professores, supervisores e gestores, tampouco as falas destes, mas sim as memórias, recordações e relatos das vivências escolares relatadas pelos próprios adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto, lócus da pesquisa, o que os levou a evadirem-se dos bancos escolares ou encontrarem-se defasados idade/série.

A infração cometida por crianças e adolescentes tem-se mostrado como um fenômeno universal, criando-se em um desafio a ser lido pela sociedade. A evasão escolar das crianças e adolescentes é um dos principais problemas educacionais e, principalmente, presente nos adolescentes em conflito com a lei. Nos acompanhamentos socioeducativos com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto, localizada em Brasília – DF, Brasil, observa-se que a

³ O termo dilema está sendo empregado nesta investigação no sentido de dificuldades e também as situações que deixaram lembranças enfrentadas pelos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas.

grande maioria dos menores infratores que cumprem medidas socioeducativas tem um histórico de violência, apresenta a não valorização da escolarização para seu projeto de vida, banalizando, assim, o seu ato infracional, desvalorizando inclusive a sua vida e a das outras pessoas. Estes adolescentes encontram-se, na sua grande maioria, evadidos dos bancos escolares e àqueles que permanecem têm a idade/série defasadas. São adolescentes provindos de um sistema educacional que apenas garantiu acesso, o que chamamos neste momento de mera ação do exercício da matrícula, todavia a garantia de permanência lhe foi negada.

Diante desse histórico e a partir das nossas próprias vivências, instigaram-nos a procurar respostas que pudessem contribuir, não somente no sentido único de se pensar fazer pesquisa, mas a de repensar todo este mundo vivido, percebido e de certa forma sofrido pelos adolescentes em conflito com a lei fossem ressignificados.

Nestas cinco últimas décadas, a escolarização vem crescendo o seu campo de discussões, análises e debates a respeito do que é essencial em matéria de educação. Aumentam os espaços, em debates e reuniões, de assuntos que giram ao redor da educação como um campo de construção das singularidades e subjetividades no desenvolvimento do ser humano e para o enfrentamento das incertezas destes tempos pós-modernos. Sendo assim:

Justificativa da Investigação

A justificativa da escolha em analisar os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram em medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto, partiu da necessidade de podermos pontuar porque esses adolescentes, na sua grande maioria, quando inseridos no sistema socioeducativo e até mesmo fora dele, abandonaram os estudos. Identificando os motivos pelos quais esses adolescentes evadem-se dos bancos escolares, seria de grande importância, pois, poder-se-ia minimizar os impactos de sua evasão, ou seja, a permanência dos socioeducandos na escola e, um olhar, por conseguinte, de mudança de trajetória infracional desses adolescentes, visando, assim, a ascensão social deles por meio dos estudos. Com acesso e permanência à educação, as medidas socioeducativas possam auxiliar na recuperação dos jovens infratores, motivo pelo qual houve o interesse em aprofundar-se sobre esta temática.

Ao revelarem as redes de significações que constituíram os adolescentes, partícipes da pesquisa, ressaltam-se as recordações que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas na UAMA do Plano Piloto têm sobre a escola. Revelam o que aconteceu nesta trajetória que os fizeram evadirem-se dos bancos escolares e o envolvimento com a violência e “criminalidade”.

Apontam, ainda, o comprometimento da escola na formação dos adolescentes em conflito com a lei e que as instituições de ensino público se encontram despreparadas para atender às necessidades de seus discentes. Para Paula e Gomide (2001) a família impactua fortemente no desenvolvimento familiar desviante uma vez que há uma relação estreita entre as características dos pais ou familiares e/ou a dinâmica familiar e o posterior desenvolvimento de comportamentos desviantes da “criminalidade juvenil”.

Outro fator que mereceu destaque nesta tese foram os inúmeros fatores relacionados ao fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, defasagem idade/série e analfabetismo dos adolescentes, revelando que o abandono escolar e a evasão dos adolescentes são conseqüências que envolvem vários fatores socioculturais, históricos e econômicos que podem ter colaborado para sua entrada no mundo dos atos infracionais. A obtenção pelos adolescentes, através de suas trajetórias escolares, suas histórias a respeito de família, violência, drogas, pobreza e criminalidade mostram uma realidade muito presente dos adolescentes que se encontram em conflito com a lei.

Para tanto, tendo em foco a temática levantada na pesquisa, são utilizados vários teóricos que abordam direta ou indiretamente o assunto em tela, dentre eles, fez-se o uso da revisão da literatura realizada por Padovani (2003) que constatou que o fracasso e evasão escolar são fenômenos comuns em jovens autores de atos infracionais. Analisando dados sobre jovens envolvidos em processos na cidade do Rio de Janeiro, Oliveira e Assis (1999, apud Dias & Onofre, 2011) indicaram que 72,6% dos jovens em conflito com a lei não estavam estudando, 20% eram analfabetos e apenas 9% dos jovens havia estudado além da sexta série.

Nessa mesma direção, os resultados do estudo de Gallo (2006) apontaram que 60,17% dos jovens em conflito com a lei na cidade de São Carlos-SP não frequentavam a escola, 61,81% dos participantes tinham cursado entre 5ª a 8ª séries e 27,63% estudaram até a 4ª série. Indo além da evasão escolar, Rorim (2013) discorre que muitos meninos que se afastam da escola são recrutados pelo tráfico de entorpecentes (drogas) e socializados de forma perversa. Para este autor, provavelmente, isso deverá se repetir se a pesquisa for reproduzida em locais distintos, haja vista a diferença estatística ser bastante acentuada.

Compartilhando com o mesmo posicionamento, Moraes (2010) discorre que a evasão escolar é um problema crônico e existente em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada pelo sistema de ensino e pela comunidade e que a **evasão dos bancos escolares** podem ser sentidas e **percebidas com maior intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em que se encontram em conflito com a lei.**

Destacam-se Rossato, Lépre e Cunha (2016), que discorrem que a trajetória institucional da política da criança e do adolescente no Brasil experimentou diferentes arranjos, refletindo as distintas visões que convivem na sociedade e no Estado sobre esse tema. Nota-se nas políticas públicas para a infância, ao longo dos anos, desde uma perspectiva correcional e repressiva, que visava proteger a sociedade de crianças e adolescentes em situação irregular, até uma visão de garantia de direitos, com o objetivo de oferecer proteção integral a todas as crianças e a todos os adolescentes. A assistência à infância no Brasil, sobretudo a abandonada e desvalida, sempre contou com considerável participação da sociedade civil. No entanto, a atuação da sociedade nessa área sempre foi marcada pela falta de recursos financeiros regulares e contínuos e pelos recorrentes pedidos ao poder público para que priorizasse as necessidades das crianças frente aos outros gastos.

Para tanto, no ano de 1979, com o novo Código de Menores (Digiácomo & Digiácomo, 2010), toma forma a doutrina que definia como “menor em situação irregular” aquele que estava privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde, instrução obrigatória; em perigo moral; privado de representação ou assistência legal pela falta eventual dos pais ou responsável; com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; respondendo por prática infracional.

De acordo com as diretrizes do novo código, deveriam ser criadas entidades de assistência social e de proteção aos “menores”, delegando aos governos estaduais a responsabilidade do abrigamento dos menores carentes e dos menores infratores (Costa, 2012).

Assumir um compromisso efetivo e não indiferente, Bakhtin (1992) chama de sermos responsáveis por nossos atos, assiná-los, em face dos outros, num contexto real e concreto, ou ainda, que o pensamento tornado ato é um pensamento valorado, um pensamento com entonação e que adquire ainda segundo a expressão de Bakhtin, “a luz do valor”. A polifonia, o diálogo e a pluralidade, neste caso, serão essenciais nas construções e nas análises aqui identificadas, pois através das memórias referendadas por adolescentes que se encontram em conflito com a lei e evadidos dos bancos escolares, poderemos analisar o percurso traçado

por estes, como meio de configurar, como nas palavras de Winnicott (2009, p. 24), “os (des) caminhos da adolescência para que não percam a sua maior essência”.

Vale ressaltar que o caráter social dentro desses processos é uma das formas que os adolescentes em conflito com a lei, especificamente, os da Unidade de Atendimento em Meio Aberto têm como pertencimento, aceitação e inclusão social.

Quanto a isso, Méndez (2006) discorre que, praticamente, todo o decorrer do século XX, o tratamento a crianças e adolescentes em conflito com a lei no Brasil foi pautado por legislações de posições marcadamente tutelar, de ardor autoritário (moralismo e paternalismo), a partir da ideia da conjuntura irregular.

Já Schuch (2004) descreve que, o “menor”, como categoria de hierarquização social, era o personagem social que abarcava uma ampla gama de substantivos e adjetivos diversos – “crianças desvalidas”, “miniaturas facínoras”, etc. – atribuídos na prática policial e jurídica aqueles indivíduos definidos legalmente em situação de menoridade. Saraiva (2006), no que se refere ao caráter discriminatório que vigorava no próprio texto legal anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a ilustrar a lógica que presidia o revogado Código de Menores (1979), bastando lembrar-se de episódio expresso em um jornal de grande circulação do país, que estampava manchete da página policial.

A Constituição Federal (1988), ao engajar-se formalmente ao processo internacional de efetivação dos direitos da criança e do adolescente, legitimando importantes princípios que, a posteriori, orientaram a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Esse, criado com o propósito de se tornar o marco constitucional de formulação de direitos e práticas de afirmação da cidadania para as crianças e adolescentes do país, ainda não conseguia se constituir como um fio condutor para os Estados no sentido de formularem políticas e programas preventivos na proteção à vida, como se referem Bazílio e Kramer (2006, p. 40):

Seja por falta de conhecimento do texto legal por parte da população, seja por descaso, o Estatuto da Criança e do Adolescente consegue ser ao mesmo tempo criticado e desconhecido. Em seu nome são cometidas diversas arbitrariedades; demagogos encontram solo farto e fértil para afirmar que a Lei é demasiadamente liberal, ao propor direitos, não definindo “responsabilidades” ou “punições”, o que é um engano, conforme pode ser ver nos artigos relacionados à medida socioeducativa.

Buscando, assim, atender a referida lei e ao objetivo proposto pela Secretaria de Estado da Criança do DF implantar políticas públicas voltadas à promoção dos direitos infanto-juvenis, garantindo os cuidados essenciais nesta etapa da vida, encontra-se a organização

dos projetos pedagógicos das medidas socioeducativas do Distrito Federal - Projeto Político Pedagógico da Unidade de Atendimento em Meio Aberto – PPP (2013).

As autoras Monteiro e Alves (2012), corroborando com Costa (2012) e indo além, apontam o comprometimento da escola na formação dos adolescentes em conflito com a lei, revelando que as instituições de ensino público, ainda encontram-se despreparadas para atender às necessidades de seus alunos.

Assim, diante do exposto, identificando os motivos pelos quais levam os adolescentes em conflito com a lei encontrarem-se evadidos dos bancos escolares, poder-se-á pontuar porque esses adolescentes, na sua grande maioria, quando inseridos no sistema socioeducativo e até mesmo fora dele, abandonaram os estudos.

Portanto, estudo como é de grande importância, pois, poder-se-á minimizar os impactos da evasão escolar, ou seja, a permanência dos socioeducandos na escola e, um olhar, por conseguinte, de mudança de trajetória infracional desses adolescentes, visando, portanto, a ascensão social deles por meio dos estudos. Com acesso e permanência à educação, as medidas socioeducativas possam auxiliar na recuperação dos jovens infratores, motivo pelo qual houve o interesse em aprofundar-se sobre esta temática.

Desta forma, **um trabalho como este poderá estimular novas pesquisas**, servindo como ponto de partida para novos estudos e/ou novas investigações, conhecer mais profundamente as mazelas que se encontram por trás dos atos fracionais, bem como o estabelecimento de um olhar diferenciado, sem rótulos pejorativos, pelos gestores, especialistas e docentes das instituições que recebem esses adolescentes que se encontram em conflito com a lei. Para tanto, a partir dessas incursões trazemos algumas questões relevantes:

- 1- Qual é o perfil apresentado pelos adolescentes em conflito com a lei que se evadiram dos bancos escolares?
- 2- Qual a concepção de escola apresentada pelos adolescentes em conflito com a lei?
- 3- Que situações e ou experiências vivenciadas na escola implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei?
- 4- Que estratégias socioeducativas são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola?
- 5- Que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escola?

Problemática da Pesquisa

Por fim, a investigação aqui presente traz como **questão problema**: Quais os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto?

Objetivos da Investigação

Com a finalidade de se obter respostas para as indagações acima, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** a de analisar os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei e que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.

Para tanto, para se obter essas respostas e atender o alcance da presente investigação, recorreremos aos **objetivos específicos**, quais sejam:

- 1- Apresentar o perfil dos adolescentes em conflito com a Lei evadidos dos bancos escolares;
- 2- Verificar a concepção de escola apresentada pelos adolescentes em conflito com a lei.
- 3- Identificar as situações e ou experiências vivenciadas na escola implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei.
- 4- Descrever as estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola.
- 5- Averiguar que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escola.

Desenho geral da investigação

A partir do esboço do problema e objetivos de investigação, adotou-se como percurso metodológico o **Estudo do TIPO DESCRITIVO**. Para tanto partimos da **pesquisa transversal**. O fato de ser **transversal** justificou-se uma vez que os dados foram coletados apenas em um dado momento.

Debruçamos-nos no **Enfoque qualitativo** de investigação. Na pesquisa qualitativa:

O cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (Deslauriers, 1991, p. 58).

Como lugar de estudo, a pesquisa ocorreu na Cidade de Brasília/DF, tendo como lócus de pesquisa A Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto. A pesquisa teve como participantes 25 adolescentes em conflito com a lei e 03 Especialistas (Assistente social, Psicólogo e pedagogo) onde utilizamos como instrumento de pesquisa a análise documental e a entrevista.

Para tanto, o plano de trabalho seguirá as seguintes fases:

1ª fase: estruturar a revisão de literatura - O Marco Teórico

2ª fase: Selecionar os participantes da investigação

3ª fase: Confeccionar e validar os instrumentos de pesquisa

4ª fase: aplicar os instrumentos de pesquisa

5ª fase: Estudo e análise de dados

6ª fase: Concluir e recomendar

No primeiro momento apresentamos o referencial teórico adotado para esta investigação, onde nos debruçamos em: Volpi (2011), Lei nº 8.069/90- Estatuto da Criança e do adolescente, e outros autores não menos relevantes para construção deste marco de revisão de literatura.

Buscou-se neste referencial teórico abordar sobre: O histórico dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, discorrendo ao tratamento dado a crianças e adolescentes em conflito com a lei, como sendo pautado por legislações de posições tutelares e de autoritarismo. Prossegue destacando as legislações que regiam e regem as crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, dentre elas, a Doutrina da Situação Irregular que se apoiava na produção de um modelo assistencialista que, em nome da proteção do menor, concentrava, de maneira ilimitada e irrestrita, um poder aquisitivo na pessoa da juíza. O aparecimento da Constituição Federal de 1988, respaldando a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, aplicáveis aos adolescentes autores de ato infracional que, em termos de lei, é considerada a pessoa que se encontra na faixa etária dos 12 até os 18 anos incompletos.

Discorre, ainda, que para aplicação de determinada medida socioeducativa, deve-se considerar o tipo do ato infracional, suas circunstâncias e a capacidade do adolescente - menor infrator - em cumpri-la, cabendo ao juiz aplicá-la e que a medida tem caráter punitivo

e educacional, constituindo-se, nesse duplo aspecto, em polêmica desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Continua discorrendo como acontece a transição da Infância à adolescência, o adolecer a escola e a evasão escolar que muitos especialistas postulam a incompatibilidade entre ambos os atributos, por outro lado, distintos setores da população defendem, exclusivamente, seu caráter “punitivo”, sendo que o aspecto punitivo fica mais evidente nas medidas de semiliberdade e internação, haja vista a restrição ou privação liberdade, mas, também, visível nas medidas socioeducativas de cumprimento em meio aberto, por meio das exigências próprias de cada uma delas, do ECA, Plano Individual de Atendimento (PIA) e Projeto Político Pedagógico, caracterizando, assim, o disciplinamento e a subordinação da vontade do adolescente.

No segundo momento, apresentamos os caminhos da investigação Científica e para isso nos debruçamos em Teixeira (2014), Sampiere et. al (2013), Marconi & Lakatos (2010) Campoy (2018), dentre outros que dialogaram afirmando e comprovando a cientificidade dos caminhos metodológicos aqui traçados e que permitem afirmar que esta investigação a partir da construção sistemática e que obedeceu uma metodologia científica.

Por fim, adentramos nas entrelinhas das vozes da pesquisa, onde analisamos e interpretamos os dados coletados que proporcionaram as conclusões desta investigação científica, respondendo a questão problema e demonstrando o alcance de todos os objetivos aqui propostos.

1 UM BREVE HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL

A trajetória institucional da política da criança e do adolescente no Brasil experimentou diferentes arranjos, refletindo as distintas visões que convivem na sociedade e no Estado sobre esse tema.

Nota-se nas políticas públicas para a infância, ao longo dos anos, desde uma perspectiva correccional e repressiva, que visava proteger a sociedade de crianças e adolescentes em situação irregular, até uma visão de garantia de direitos, com o objetivo de oferecer proteção integral a todas as crianças e a todos os adolescentes. A assistência à infância no Brasil, sobretudo a abandonada e desvalida, sempre contou com considerável participação da sociedade civil. No entanto, a atuação da sociedade nessa área sempre foi marcada pela falta de recursos financeiros regulares e contínuos e pelos recorrentes pedidos ao poder público para que priorizasse as necessidades das crianças frente aos outros gastos (Rossato, Lépre & Cunha, 2016).

O atendimento do Estado na área da infância pôde ser notado apenas nos últimos anos do século XIX, quando dirigiu sua atenção para “corrigir” e reprimir adolescentes denominados delinquentes e infratores. Mesmo assim, a responsabilidade pelas crianças carentes e abandonadas continuou sendo assumida pela sociedade, que o fazia de forma voluntária e com escassos recursos humanos e financeiros.

A década de 1930, sob a égide do primeiro Código de Menores, caracterizou-se na área da infância pela criação dos grandes internatos e reformatórios, cujo objetivo era reformar os internos e proteger a sociedade da convivência com crianças e adolescentes em situação irregular. Mas, foi apenas no início da década de 1960, quando vigorava o projeto autoritário no Brasil e após a aprovação pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que o Estado decidiu assumir a função de principal responsável pelas políticas de assistência à infância e à adolescência abandonada, pobre e “infratora”, criando, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que tinha, entre outras atribuições, a de orientar, coordenar e fiscalizar as organizações públicas e privadas que executavam atendimento na área da infância. No ano de 1979, com o novo Código de Menores Digiácomo e Digiácomo (2010), toma forma a doutrina que definia como “menor em situação irregular” aquele que estava “privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde, instrução obrigatória; em perigo moral; privado de representação ou assistência legal pela falta eventual dos pais ou responsável;

com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; respondendo por prática infracional”.

De acordo com as diretrizes do novo código, deveriam ser criadas entidades de assistência social e de proteção aos “menores”, delegando aos governos estaduais a responsabilidade do abrigamento dos “menores carentes” e dos “menores infratores” (Costa, 2012).

No fim dos anos 1970, surge um movimento social com uma nova visão sobre crianças e adolescentes que evidenciava, entre outras questões, a perversidade e a ineficácia da prática de confinamento de crianças e adolescentes em instituições. Dessa forma, a década de 1980 foi de questionamento da doutrina da situação irregular, que mantinha internados enorme número de crianças e adolescentes considerados “irregulares” de acordo com o Código de Menores de 1979.

Da ampla discussão e participação dos movimentos sociais que priorizavam as bandeiras “Criança-Constituinte” (1986) e “Criança-Prioridade Absoluta” (1987) resultaram inúmeros avanços. Entre eles, pode ser destacada, sobretudo, a elevação da criança e do adolescente à condição de sujeitos de direitos, com prioridade absoluta prevista na Constituição Brasileira de 1988, e a substituição do Código de Menores pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (Costa, 2012).

Desde então, a política da criança e do adolescente no Brasil vincula-se a, pelo menos, dois preceitos constitucionais. O primeiro refere-se à, já mencionada, condição de sujeito de direito que a criança e o adolescente adquiriram após a Constituição de 1988.

O segundo está relacionado ao status de direito social adquirido pela política da infância e da adolescência na Carta Magna, ao estabelecer que 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. Inscrevendo na Constituição, ademais, que o Estado promoverá programas de assistência integral à criança e ao adolescente.

Após a publicação do ECA (1990), a FUNABEM foi extinta, tendo sido criada a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (FCBIA), dentro do Ministério da Ação Social, cuja estrutura tinha como objetivo contemplar os novos princípios do estatuto e realizar a ação integrada com as outras esferas de governo.

O Decreto de criação do Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente - CONANDA (2006) foi assinado em 1991 e, nesse mesmo ano, foi lançado um manifesto à nação, denominado Pacto pela Infância, que contou com a adesão de cerca de 100 organizações governamentais e não governamentais pelo fim da violência e a melhoria da qualidade do ensino.

Essa mobilização avançou até os entes públicos estaduais e, em 1992, 24 governadores assinaram declaração de compromissos pelas crianças, com o objetivo de alcançar os propósitos da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. A primeira Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente aconteceu em 1994 e teve como tema central de discussão o processo de implementação do ECA e a implementação do Pacto pela Infância (Costa, 2012).

Em 1995, no processo de implementação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), extingue-se a FCBIA, juntamente com a Legião Brasileira da Assistência (LBA). Com a extinção desses órgãos, a área da infância e da adolescência passou a ser coordenada pelo Ministério da Justiça, que estabeleceu as competências do Departamento da Criança e do Adolescente, que ficou responsável pela implementação das ações de suporte, promoção e articulação para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, conforme previsto no ECA.

As ações referentes à execução do atendimento em instituições, bem como ao suporte técnico e financeiro para os programas na área da infância e da adolescência, foram assumidas pela pasta governamental responsável pela Política Nacional de Assistência Social, atualmente a Secretaria de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O processo de ajuste econômico iniciado nos primeiros anos da década de 1990 colocou em xeque os avanços recém-conquistados na Constituição Federal (1988), que elevou a criança e o adolescente à condição de sujeitos de direitos e considerou a proteção integral da criança e do adolescente um direito a ser garantido pela família, pela sociedade e pelo Estado.

Os anos 1990, no Brasil, foram marcados pelas políticas de estabilização da moeda e pela implementação das políticas de ajuste estrutural, sendo que, do ponto de vista social, essa década se notabilizou pelo aumento da pobreza e pelo acirramento da desigualdade. Uma vez que os custos do ajuste eram extremamente elevados para as classes mais pobres, as políticas sociais passaram a desempenhar o papel de ações reparadoras ou compensatórias para minimizar esses efeitos. Nesse cenário de crise, o ECA foi criado e coroa o novo

paradigma da proteção integral incorporado na Constituição brasileira de 1988, tornando-se a única legislação adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança no contexto latino-americano.

Entre outras inovações, as principais que caracterizam o ECA (1990) são a municipalização da política de atendimento direto; a eliminação de formas coercitivas de reclusão por motivos relativos ao desamparo social, por meio da eliminação da figura da situação irregular; a participação paritária e deliberativa governo/sociedade civil, estabelecida por intermédio da existência de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente; e a hierarquização da função judicial, com a criação do Conselho Tutelar — órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

No caso específico dos direitos da criança e do adolescente, a Constituição incide a confirmação do princípio da dignidade da pessoa humana a partir da adequação às diretrizes internacionais do direito humanitário. “Assim, inserem em seu corpo textual preceitos de Direitos Humanos como os da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança” (Costa, 2012, p. 128).

Não diferente, para a regulamentação dessas diretrizes humanistas no tratamento dedicado as crianças e aos adolescentes, previstas na Constituição Federal, o legislador promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Antes de ser feita a reflexão acerca do adolescente em conflito com a lei, cabe aqui salientar que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) define em seu artigo 2º, como adolescente, a pessoa que tenha entre doze e dezoito anos, entretanto, para que um adolescente seja considerado um adolescente em conflito com a lei, faz-se necessário que seja autor de um ato infracional e que a autoridade competente tenha lhe determinado o cumprimento de, pelo menos, uma das medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do ECA.

Esse Estatuto se diferencia das legislações anteriores no tratamento dado ao adolescente por estar imbuído numa doutrina que visa à proteção integral.

Do ponto de vista jurídico, tem como base a total proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes e a implantação de novas políticas socioeducativas para os adolescentes em conflito com a lei no cenário brasileiro.

1.1 Direitos da criança e do adolescente no Brasil

Quando se delinea o percurso histórico das peculiaridades que envolvem só status jurídico das crianças e dos adolescentes em conflito com a lei, nota-se que, antes da aplicação da Doutrina da Situação Irregular, não era possível, sequer mencionar direitos da criança e do adolescente. No século XX, as primeiras legislações sobre o tema prevaleciam um modelo de Direito Penal que não desigualava essencialmente os adultos das crianças e dos adolescentes (Saraiva, 2006).

Os menores de idade que cometessem atos infracionais, eram responsabilizados com o mesmo rigor jurídico outorgado aos adultos. “A única distinção implicava na aplicação de atenuantes de penas, cujo resultado era a determinação de um tempo inferior aos menores de idade” (Saraiva, 2006, p. 19).

Diante da “profunda repulsa moral proveniente da situação de promiscuidade de alojamentos de adultos e menores nas mesmas instituições de privação de liberdade” Saraiva (2006, p. 24), conjecturou-se em todos os países da América Latina, a partir de ideias surgidas de países europeus, o crescimento de legislações de caráter tutelar assentadas em um novo conceito, a Doutrina da Situação irregular, adotada no Brasil pelo Código Melo Matos (Decreto Federal 17.943, de 12 de outubro de 1927) e, adiante, pelo Código de Menores, de 1979.

Desta forma, durante, praticamente, todo o decorrer do século XX, o tratamento a crianças e adolescentes em conflito com a lei no Brasil foi pautado por legislações de posições marcadamente tutelar, de ardor autoritário (moralismo e paternalismo), a partir da ideia da conjuntura irregular. “Ainda que a doutrina tenha sido criada com o objetivo de solucionar os problemas destacados no modelo penal sem diferencial, o novo sistema redundou em uma continuidade na situação de exclusão social dos menores de idade.” (Méndez in Ilanud et al. (Orgs), 2006, p. 9).

A Doutrina da Situação Irregular apoiou-se no pressuposto da incapacidade de crianças e adolescentes em dificuldade social. Conforme mencionado, ambos eram vistos como motivos de intervenção protetiva, e não como pessoas portadoras de direitos. “Igualmente, essa “proteção”, pressagiada em lei era destinada a adolescentes e jovens específicos, identificados e mencionados como de existência irregular” (Saraiva, 2006, p.19).

Segundo Schuch (2004):

o “menor”, como categoria de hierarquização social, era o personagem social que abarcava uma ampla gama de substantivos e adjetivos diversos – “crianças desvalidas”, “miniaturas facínoras”, etc. – atribuídos nas práticas policial e jurídica aqueles indivíduos definidos legalmente em situação de menoridade. (p. 59).

Como uma vasta bibliografia sobre o assunto tem destacado, o “menor” era definido, primordialmente, em torno de sua situação de subordinação social pela pobreza.

Nota-se, portanto, que ao chegar à conclusão de que determinada parcela da juventude brasileira (pobre e com acesso precário a saúde, educação e moradia) estaria em “situação irregular”, o Estado conferia a si próprio o poder de atuar coercitivamente sobre esse público vulnerável, determinando diversas medidas de caráter punitivo, do meio das quais o próprio sequestro involuntário em instituições de recolhimento. Desta forma, a punição de “menores” e de suas famílias constituía-se na “solução” particularizada de problemas cujas origens em sua grande maioria seriam estruturais. E, como resposta a pobreza, a miserabilidade e a exclusão social, a única possibilidade oferecida pelo Estado é a descriminalização marginalizadora das crianças e adolescentes classificadas como “irregulares”. Desse jeito, o poder público ausentava-se da responsabilidade de desenvolver políticas públicas que afirmassem direitos e, em vez de incluí-los socialmente, produzia o acréscimo à exclusão através do recolhimento coercitivo. “Logo, ao classificar determinada parcela da juventude brasileira com “tratamento” ao isolamento involuntário, a Doutrina da Situação irregular mostrou forte caráter discriminatório” (Costa, 2012, p. 129).

A modalidade social descrita por Saraiva (2006) é bem ilustrativa quanto a isso:

No que se refere ao caráter discriminatório que vigorava no próprio texto legal anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a ilustrar a lógica que presidia o revogado Código de Menores, basta lembrar-se de episódio expresso em um jornal de grande circulação do país, que estampava manchete da página policial. “Menor assalta criança na frente da escola”. O “menor” era o tratamento dado ao adolescente autor da conduta infracional, enquanto criança, a vítima pela Doutrina da Situação irregular, havia duas infâncias no Brasil, uma infância dividida: aquela das crianças e dos adolescentes, a quem os direitos eram assegurados, tidos em situação regular e em face dos quais a lei lhes era indiferente: e a outra, a dos “menores”, objeto da ação da lei por estarem em situação irregular (p. 19).

À proporção em que predominava a concepção de que crianças e adolescentes “em situação irregular” seriam incapazes (objetos de “proteção”), o tratamento judicial se estabelecia a partir de um processo de decisões pelo “menor”, cabendo ao juiz, conforme Beloff (2012):

Ao juiz, concernia o exercício de uma atribuição que extrapolava a atividade exclusivamente judicial, agindo como o “bom pai de família”, como a pessoa responsável por arbitrar o destino do “menor”. Desta forma, ao magistrado eram outorgados poderes ilimitados de ingerências, com alto grau de discricionariedade a cerca da família e da criança. (p. 130).

Importante destacar, ainda, que não existia diferença alguma entre crianças e adolescentes que praticavam delitos e os que meramente estavam em situação geral (irregular) de vulnerabilidade social (pobreza).

Além disso, a privação de liberdade, imposta por tempo indeterminado, não era consequência de um processo judicial que reverenciasse garantias individuais, entretanto, longe disso: o recolhimento obrigatório e forçoso era regra para aqueles que se encontravam em “situação irregular”, ou melhor, dependendo das condições sociais em que o adolescente se encontrava, caberia ao juiz deliberar pelo acolhimento do sequestro estatal Beloff (2012).

Notadamente nos casos de adolescentes em conflito com a lei, Shecaira (2008) afirma que:

O processo não carecia de quaisquer formalidades, o menor poderia ser detido sem ordem judicial ou sem estar em flagrante delito e a assistência de advogado era inexistente. Embora fosse considerado inimputável, o infrator estaria sujeito a regras que poderiam ser mais rígidas do que aquelas previstas no Código Penal para os inimputáveis. A internação, evidente modalidade de pena privativa de liberdade, não era aplicada de modo proporcional à gravidade do delito, ficando ao talante do prudente do arbítrio do magistrado. (p. 43).

Não diferente, os estudos de Lopes, Silva e Malfitano (2006), Méndez (2006), Saraiva (2006) mostram que a história de crianças e jovens tem sido marcada por processos de institucionalização, exclusão, violência, assistencialismo e pela ausência de direitos. Nesse sentido, Arroyo (2007) também pontua que estudos vêm demonstrando as relações entre a violência praticada por crianças e jovens e as violências das quais elas são vítimas. No entanto, a opinião pública tem se concentrado na sua condição de réus e agentes de violência, deixando de lado reflexões importantes sobre como a situação de vítima pode afetar a sua socialização e a formação cognitiva, ética e identitária.

Em síntese, podemos aferir que a grande improbidade do sistema proposto pela Doutrina da Situação Irregular apoiava-se na produção de um paradigma assistencialista que, em nome da “proteção do menor”, concentrava, de maneira ilimitada e irrestrita, um poder inquisitivo na pessoa do juiz. Comumente, em geral, as adversidades dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social (pobreza) eram judicializadas, o que germinavam, assim, a propagação de uma anomalia (individual) e, por conseguinte, os conflitos sociais. Doutrina

essa que, a cabo, colaborava para o acréscimo da punitividade e criminalização da pobreza, entretanto, a posteriori, promulgava-se a Constituição (1988) que serviu como base norteador para a construção do ECA(1990) quanto aos direitos da criança e do adolescente.

1.2 Os princípios orientadores dos direitos da criança e do adolescente

A Constituição Federal (CF) (1988), ao engajar-se formalmente ao processo internacional de efetivação dos direitos da criança e do adolescente, legitimou importantes princípios que, a posteriori, orientaram a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A enunciação máxima desses princípios é encontrada no caput do artigo n. 227 da CF (1988):

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.

O Estado aceita explicitamente como prioridade a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, mediante o desenvolvimento de políticas públicas que assegurem seus direitos fundamentais.

Costa (2012) afirma, no que tange ao princípio da prioridade absoluta:

O objetivo da positivação constitucional deste princípio é de que a sociedade, o Estado e a família se responsabilizem pela garantia dos direitos previstos para as crianças e adolescentes com tal prioridade, frente aos outros direitos e necessidades, seja no campo social mais amplo, seja nas relações horizontais. (pp. 24 - 25).

O que se vê, entretanto, é que a lei constitucional não faz qualquer distinção de idade, de forma que todos aqueles que se encontram na faixa etária compreendida nos períodos da infância e da adolescência, portanto, todos que possuam até 18 anos de idade, devem, por sua condição especial de pessoa em desenvolvimento, ser protegidas pela ação positiva do Estado. Da mesma maneira, o Art. 228 do texto constitucional ocupa-se da proteção às crianças e aos adolescentes, constituindo como penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sendo estes, pessoas sujeitas às normas da legislação do ECA (1990).

Da análise dos direitos fundamentais consagrados às crianças e aos adolescentes na esfera constitucional, Saraiva (2006) enumera três níveis de garantias:

um primeiro nível que é formado por garantias que abarcam os direitos (saúde, alimentação, educação, lazer e etc.) de todas as crianças e

adolescentes, através da promoção de condições que favoreçam e viabilizem o adequado acesso; um segundo nível, que relaciona à proteção de crianças e adolescentes que sejam vítimas de discriminação, negligência, violência, dentre outros; e o terceiro nível, é produzido pelas disposições que se concernem a forma de responsabilização de adolescentes envolvidos no cometimentos de ato infracional. (pp. 50-51).

No que tange aos dispositivos presentes no antigo Código de Menores, a Constituição Federal Brasileira (CFB) (1988) acendeu um avanço no que se refere à especial proteção (garantias) dos direitos de crianças e adolescentes. Distintamente do que pregava a Doutrina da Situação Irregular, o texto constitucional objetivo posicionar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, preservando-os de qualquer forma de intervenção irregular.

Verifica-se, portanto, que a promulgação da Constituição Federal de 1988 anunciou nova espécie de tratamento jurídico a crianças e adolescentes, entretanto, foi na publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente que se ratificou o emprego da Doutrina da Proteção Integral e a cessação com o anterior modelo tutelar.

A Doutrina da Proteção Integral é aparelhada por uma série de princípios presentes no Estatuto da Criança e Adolescente.

Costa (2012) destaca, entre outros, “os princípios da: prioridade absoluta; do superior interesse da criança; da brevidade e excepcionalidade; o da condição peculiar de desenvolvimento; o da livre manifestação e do direito de ser ouvido” (p.146). Segundo definição do ECA (1990), criança é pessoa de até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade, artigo 2º. Para efeitos penais, a Constituição reconhece que qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade é inimputável (artigo 228).

O Estatuto estabelece distinção, diferenciação entre os modos de como os adolescentes e os adultos são responsabilizados, entretanto, sem que ambos respondam juridicamente pelos seus atos. Conferem as medidas de caráter eminentemente pedagógico, no caso específico dos adolescentes, o ato de transgressão penal não é considerado crime, recebendo a denominação de ato infracional. Em decorrência, a resposta jurídica ao ato infracional não é a pena criminal e, sim, a medida socioeducativa. Nesse contexto, as medidas socioeducativas previstas neste Estatuto, são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e privação de liberdade – internação.

Bandeira (2006) pactua as medidas socioeducativas como:

[...] adoção pedagógica de mecanismos de inclusão social, que seja capaz de introjetar, no jovem ainda em formação, valores que penetrem na sua centelha divina, aumentando a sua autoestima, ampliando os seus horizontes e a sua

condição de sonhar com a grande possibilidade que é a vida. Sonhar que é capaz suas potencialidades que ficaram esquecidas diante da vida dura e da lutar para sobreviver. (p.137).

Ainda que a opção legal pela Doutrina da Proteção Integral demonstre inegavelmente o avanço, no que tange a Doutrina da Situação Irregular, Méndez in Ilanud (2006) discorre:

[...] ao analisar os discursos doutrinários e jurisprudenciais em torno dos direitos da criança e do adolescente no Brasil nos últimos anos, anui que o Estatuto da Criança e do Adolescente nasce submerso em dupla crise: a interpretativa e a de implementação. Esta se refere às carências estruturais do Estado brasileiro para efetivar os direitos fundamentais (à saúde, à alimentação, à educação e etc.) prenunciados constitucionalmente. (p. 15).

A despeito de, idealmente, a Constituição contemplar no corpo de seu texto acesso aos direitos fundamentais, o país enfrenta dificuldades de âmbitos financeiro, administrativo e político para a utilização de recursos que possam construir redes de apoio a criança e adolescentes em condição de vulnerabilidade social. “Tal vulnerabilidade repercute-se, também, nas estruturas das entidades voltadas a receber adolescentes em execução de medida socioeducativa, seja no meio aberto quanto aos casos de semiliberdade e internação” (Saraiva, 2006, p.55).

As condições de “acolhimento” existentes nas unidades de medidas socioeducativas do país (falta de recursos humanos e materiais e superlotação) tornam inviáveis que a medida socioeducativa (privação de liberdade) tenha caráter eminentemente educativo. Ao contrário, o discurso pedagógico termina por acobertar uma realidade material que não diferencia o caráter punitivo da pena do educativo incumbido às medidas socioeducativas.

Concerne-se com a crise de implementação (e demonstra-se ainda mais complexa) a crise de interpretação. Nisto, mostram-se os fortes resquícios inquisitivos do “menorismo” na doutrina e na jurisprudência nacional. Conforme afirma Saraiva (2006) “práticas norteadas pela antiga Doutrina da Situação Irregular permanecem em vigor, travestidas de operacionalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente, a produzir um neomenorismo” (p. 58).

Adolescente depende, de um lado, do acatamento exímio aos direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei e, por outro, da existência de instituições e de operadores jurídicos e sociais que se envolvam em firmar esses direitos. “Ao contrário a esse modelo, que pode ser denominado como garantista, situa-se o neomenorismo de modo inquisitivo, assinalado pela discricionariedade e o subjetivismo” (Méndez in Ilanud et al. (Orgs.), 2006, p.16).

O grande impasse enfrentado pelos atores que trabalham com adolescentes em conflito com a lei está nessa forma de interpretação retrocessiva, produzidas nas práticas jurídicas, em que os direitos são traduzidos como uma forma de condescendência ou benefícios, reintroduzindo-se a lógica inquisitória da doutrina menorista nos critérios do emprego das garantias elencadas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nisto, afirma Méndez (2006) que a discricionariedade é sempre prejudicial, mormente quando disfarçada em discurso moralista que se autointitula comprometido com o “bem” do adolescente. Isso em razão a que se percebe que o discurso de “bondade” esconde práticas altamente autoritárias afiliadas ao modelo do direito tutelar. Nesse caso, a “bondade”, atua como uma metarregra moral que inverte a incumbência legal de garantia, facilitando, inclusive, negar a própria legalidade. O resultado perverso, contudo, é que o poder punitivo é frequentemente habilitado em desfavor do adolescente, subtraindo-lhe o protagonismo que a lei lhe cabe (sujeito de direitos) e niquelando as garantias próprias à sua especial condição de sujeito em desenvolvimento. Dessa forma, princípios como a prioridade absoluta e o superinteresse do adolescente, terminam sendo nitidamente subvertidos (mudança de ordem ideológica dos direitos humanos), ratificando um modelo de decisionismo processual com pouca harmonia com a Constituição.

Assim, ao avaliar as decisões judiciais na área da infância e da juventude, Costa (2012) afirma:

A aplicação de princípios como prioridade absoluta segue vários caminhos, resultado em decisões diversas. Essa constatação leva à conclusão de que, salvo exceções, o conteúdo doutrinário não tem sido aprofundado, e a utilização dos preceitos legais tem sido feita como forma de justificação da posição do julgador sobre o que entende, ele próprio, ser a prioridade a ser estabelecida, considerando a situação da criança e do adolescente em questão. (pp. 148-149).

As diversas “aberturas” criadas pelos operadores do direito na interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente geram a aplicação de um direito tutelar, associado à Doutrina da Situação Irregular, de raiz discriminatória e criminalizante. Paradoxalmente, vê-se na atualidade, sob a vigência da Constituição Federal democrática de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, à correção da lógica menorista.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), elaborado com o propósito de se tornar uma referência constitucional de formulação de direitos e práticas de afirmação da cidadania para crianças e adolescentes do país, ainda não conseguiu se estabelecer como um guia orientador para os Estados, no que tange na formulação de políticas e programas profiláticas na proteção à vida, como mencionam Bazílio e Kramer (2006):

Seja por desconhecimento do texto por parte da população ou autoridade, seja por negligência, o Estatuto da Criança e do Adolescente consegue ser ao mesmo tempo não ser conhecido e criticado. Em seu nome são cometidos diversos abusos; demagogos encontram espaço para afirmar que a lei é excessivamente condescendente ao propor direitos, não estabelecendo deveres ou punições, o que é um mal-entendido, conforme se pode constatar nos artigos tangentes à medida socioeducativa. (p. 40).

Ainda, segundo entendimento de Bazílio e Kramer (2006) “estamos perante uma inquietante contradição, tendo em vista termos uma das mais contemporâneas legislações e uma aplicação institucional que permanece repressora” (p. 45).

De acordo com Tejedad (2005):

(...) ao não garantir direitos, sejam nos meios fechado e aberto, o sistema socioeducativo termina por concentrar-se na face de repressão punitiva, executando o papel que sempre teve. Ao deixar de aplicar as medidas de sentido, ratifica seu esvaziamento valorativo e não produz novos efeitos sobre a peculiaridade do adolescente, bem quanto as suas condições reais de vida. A inovação do modelo da garantia de direitos impõe a subversão desta ótica. Provoca a pensar outras práticas que associem responsabilização com cidadania. (pp. 286 -287).

É ciente, contudo, que seja qual for à legislação garantista é, processualmente, de natureza complexa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda precisa de aprimoramentos, análises e efetuação dos direitos e garantias das crianças e adolescentes, sobretudo, daqueles que cumprem medidas socioeducativas.

1.3 Medidas socioeducativas destinadas ao adolescente em conflito com a lei

1.3.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente e o ato infracional

O ECA (1990), principal instrumento normativo sobre os direitos da criança e do adolescente, completou 27 anos em 13 de julho de 2017. Trata-se de uma legislação precursora nas normativas de direitos humanos, em um cenário mundial de compromisso com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e em um processo de redemocratização do País, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Por meio da adoção do Estatuto, o Brasil aderiu a um novo paradigma de tratamento das questões relacionadas à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, a saber, a doutrina da proteção integral, que considera crianças e adolescentes sujeitos de direitos e garantias fundamentais, em condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, em situação

de absoluta prioridade, e anuncia a responsabilidade compartilhada entre Estado, sociedade e família na garantia de uma infância e adolescência dignas, saudáveis e protegidas.

As medidas socioeducativas estão preconizadas no ECA (1990) e são aplicáveis aos adolescentes autores de ato infracional que, em termos de lei, é considerada a pessoa que se encontra na faixa etária dos doze até os dezoito anos incompletos. Para aplicação de determinada medida socioeducativa, deve-se considerar o tipo do ato infracional, suas circunstâncias e a capacidade do adolescente - menor infrator - em cumpri-la, cabendo ao juiz aplicá-la. A medida tem caráter punitivo e educacional, constituindo-se, nesse duplo aspecto, em polêmica desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Muitos especialistas postulam a incompatibilidade entre ambos os atributos, por outro lado, distintos setores da população defendem, exclusivamente, seu caráter “punitivo”.

No fluxo de atendimento aos adolescentes autores de ato infracional, é importante considerar que o comparecimento do adolescente na Unidade que executa o programa, ocorre por determinação do poder judiciário, ou seja, o adolescente não vai por livre e espontânea vontade e, com uma grande frequência, não gostaria de estar ali. Isso já caracteriza a dimensão coercitiva da medida: existe a determinação judicial, de cumprimento, obrigatório, perante pena de sanção.

O aspecto punitivo fica mais evidente nas medidas de semiliberdade e internação, haja vista a restrição ou privação de liberdade, mas, também, visível nas medidas socioeducativas de cumprimento em meio aberto, por meio das exigências próprias de cada uma delas, do ECA, Plano Individual de Atendimento (PIA) e Projeto Político Pedagógico, caracterizando, assim, o disciplinamento e a subordinação da vontade do adolescente. Ao mesmo tempo, pode-se considerar que a própria atribuição da medida socioeducativa, compreendida como consequência da partida do ato infracional, tem um caráter pedagógico por estar relacionado à responsabilização do adolescente pelas suas ações.

Ou seja, expressa, mais uma vez, para o adolescente as condições e exigências que regulam a convivência na sociedade, que existem os seus direitos, mas, também seus deveres com a coletividade. Ao explicitar a dimensão punitiva da medida ficam claros os desafios de executar o aspecto educacional.

O primeiro - que envolve tanto o planejamento do projeto técnico do programa da medida, como o atendimento direto do adolescente e de sua família - é considerar e esclarecer o próprio aspecto punitivo medida socioeducativa.

O segundo é considerar que a garantia do aspecto educacional se realize pela garantia dos direitos do adolescente, nas diferentes esferas: educação, saúde, lazer, cultura, moradia, haja vista não haver como traçar projetos autônomos e críticos se estão vivendo em condições de precariedade.

A extensão educacional da medida – com o propósito de interrupção da trajetória de vida do adolescente autor de ato infracional – se realiza não somente nas intenções dos legisladores quando da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente; ou dos objetivos do projeto técnico, em atividades educativas; ou ao processo de escolarização; ou formação profissional, estabelecidos, juntamente com os adolescentes e seus familiares, no Plano Individual de Atendimento do adolescente; refere-se a todas as experiências de formação socialização do adolescente quanto aos seus valores, atitudes, interesses e comportamento. Acontece nos mais distintos grupos que integraram e integram o mundo atual do adolescente, onde se insere o programa de medidas socioeducativas.

Portanto, a educação implica uma relação significativa em que se estabelece o vínculo entre o educador e o educando, uma relação de respeito e acolhimento em que cada gesto, cada palavra de cada um adquire significado e importância.

No Distrito Federal (DF), a política de medidas socioeducativas tem sido marcada pela precariedade e violação de direitos, fruto de anos de descaso com esse seguimento. Reordenamentos institucionais frequentes impulsionados por mudanças no cenário político, juntamente com a insuficiência e má administração de recursos públicos, fragilizam sobremaneira a execução dessas medidas no Distrito Federal, precarizando a infraestrutura física dos estabelecimentos, o atendimento e a gestão do Sistema Socioeducativo.

Almejando efetivar os avanços contidos na legislação e contribuir para a efetiva cidadania dos adolescentes em conflito com a lei, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) (1991), criado pela lei n. 8.242, de outubro de 1991 como exigência do ECA (1990), torna-se a responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e adolescência no país, normatizando, articulando, ampliando os debates e suas agendas com os demais atores do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD).

No interior do SGD existem diversos subsistemas que tratam, de forma especial, de situações peculiares. Dentre outros subsistemas, incluem-se aqueles que regem as políticas sociais básicas, de assistência social, de proteção especial e de justiça voltados ao atendimento de crianças e adolescentes.

É nesse contexto que se insere o atendimento ao adolescente em conflito com a lei desde o processo de apuração, aplicação e execução de medida socioeducativa. Dentro desse

SGD e sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA), aparece a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR) como responsável pela articulação das políticas e normas regulamentadoras para a proteção e promoção dos direitos de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Essas políticas e normas são executadas pela Lei n. 12.594 (2012), que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (2012), nas quais são organizadas as execuções das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que cometeram a prática de ato infracional (ABMP, 2008).

O SINASE (2012) é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa.

Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. A Figura 1 possibilita-nos a visualização da localização do SINASE (2012) e de algumas das relações mantidas no interior do Sistema de Garantia de Direitos:

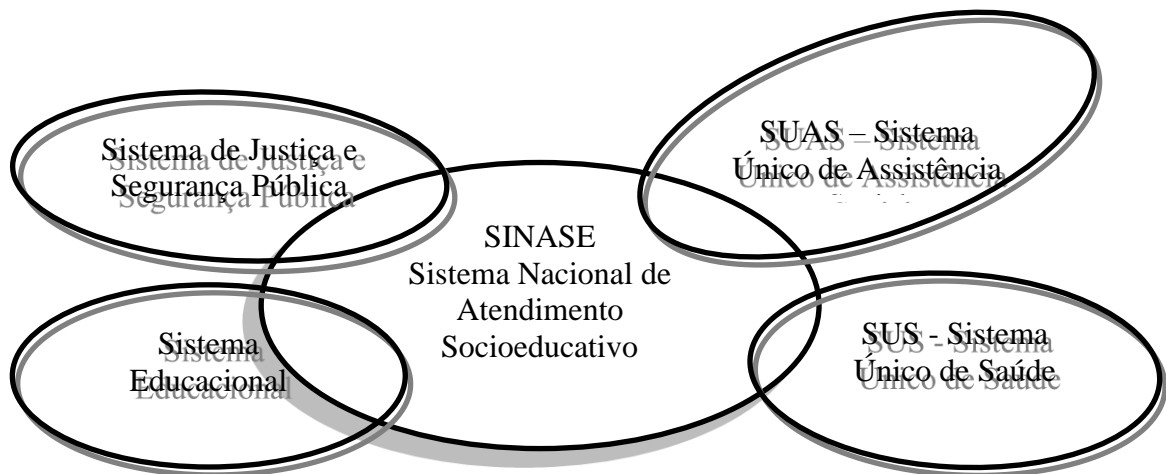


Figura 1. Sistema de Garantia de direitos.

Fonte: Reproduzido e adaptado pela autora Jacqueline da Silva Maia José, 2018, da Coletânea da Secretaria Especial dos Direitos Humanos Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, CONANDA, 2006.

Para melhor compreensão da Figura 1, vejamos como se constitui a integração desses Sistemas ao SINASE. Este se constitui de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais: Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Sistema Educacional (SE) e Sistema de Justiça e Segurança

Pública (SJSP). Para tanto, essa política tem interfaces com diferentes sistemas e políticas exigindo atuação diferenciada que coadune responsabilização (com a necessária limitação de direitos determinada por lei e aplicada por sentença) e satisfação de direitos. Os órgãos deliberativos e gestores do SINASE são articuladores da atuação dessas diferentes áreas da política social. Neste papel de articulador, a incompletude institucional é um princípio fundamental norteador de todo o direito da adolescência que deve permear a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços, demandando, assim, a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes (Monteiros & Alves, 2013).

A responsabilidade pela concretização dos direitos básicos e sociais é da pasta responsável pela política setorial, conforme a distribuição de competências e atribuições de cada um dos entes federativos e de seus órgãos. Contudo, é indispensável à articulação das várias áreas para maior efetividade das ações, inclusive com a participação da sociedade civil. Os artigos 227 da Constituição Federal e o artigo 4º do ECA (1990) estabeleceram a corresponsabilidade de família, comunidade, sociedade em geral e poder público em assegurar, por meio de promoção e defesa, os direitos de crianças e adolescentes. Para cada um desses atores sociais existem atribuições distintas, porém o trabalho de conscientização e responsabilização deve ser contínuo e recíproco, ou seja, família, comunidade, sociedade em geral e Estado não podem abdicar de interagir com os outros e de responsabilizar-se.

Os papéis atribuídos a esses atores sociais se conjugam e entrelaçam: (1) a sociedade e o poder público devem cuidar para que as famílias possam se organizar e se responsabilizar pelo cuidado e acompanhamento de seus adolescentes, evitando a negação de seus direitos, principalmente quando se encontram em situação de cumprimento de medida socioeducativa; (2) à família, à comunidade e à sociedade em geral cabe zelar para que o Estado cumpra com suas responsabilidades, fiscalizando e acompanhando o atendimento socioeducativo, reivindicando a melhoria das condições do tratamento e a prioridade para esse público específico, inclusive orçamentária (Gonçalves, 2010).

A corresponsabilidade, ainda, implica em fortalecer as redes sociais de apoio, especialmente para a promoção daqueles em desvantagem social, conjugar esforços para garantir o comprometimento da sociedade, sensibilizando, mobilizando e conscientizando a população em geral sobre as questões que envolvem a atenção ao adolescente em conflito com a lei e, sobretudo, superar práticas que se aproximem de uma cultura predominantemente assistencialista e/ou coercitiva.

Infere-se, assim, que qualquer legislação, por ser processualmente complexa, o tema do adolescente infrator seja considerado na sua relação específica com o sistema da justiça. Isto é, a transgressão da lei é que define e limita a atuação da justiça nesta área.

As demais problemáticas que afetam os adolescentes e jovens são objeto da atuação do Estado mediante conjunto de políticas públicas. A esses fatores soma-se a crescente incapacidade dos serviços públicos de exercerem com eficácia suas funções mínimas de disponibilizar os bens coletivos de saúde, segurança e justiça.

Quanto ao cumprimento da justiça, o artigo 112 do ECA (1990) estabelece que os atos infracionais praticados pelos adolescentes em conflito com lei, consistem em aplicação de medidas socioeducativas, tais como:

Art. 112 Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional; e

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

1.3.2 Advertência

Preconizada no ECA, artigo 112, Capítulo IV, Seção I do inciso I é uma das primeiras medidas socioeducativas aplicadas ao adolescente que tenha cometido ato infracional, a advertência constitui uma das medidas socioeducativas determinada pelo juiz ao menor em conflito com a lei, ou seja, aos socioeducandos.

É uma medida admoestatória, informativa, formativa e imediata, sendo excetuada pelo juiz da Infância e Juventude, reduzida a termo e assinada pelas partes conforme o ECA (1990):

Advertência consiste, portanto, na admoestação verbal, executada pelas autoridades competentes, consignada por escrito e assinada em audiência formal, na presença do adolescente e de seus pais ou responsáveis. Aplica-se nos casos de adolescentes primários, autores de infrações leves, em que haja prova da materialidade e indícios suficientes de autoria. Tanto esta medida quanto a obrigação de reparar o dano são medidas impostas pelos juízes na sentença e não necessitam de outros agentes públicos para sua execução. As demais medidas que não privam de liberdade – a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a

Liberdade Assistida (LA) são executadas por agentes públicos em unidades públicas ou por meio de convênios entre entidades sociais e órgãos governamentais.

1.3.3 Obrigação de reparar o dano

Preparação do dano é uma das medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do ECA (1990). No artigo 116 da lei, o legislador discorre que em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, acometido ao adolescente em conflito com a lei, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima (ECA, 1990).

A reparação do dano se faz a partir da restituição do bem, do ressarcimento e/ou da vítima. Caracteriza-se por uma medida coercitiva e educativa, levando a reflexão do adolescente a reconhecer o erro e a repará-lo. Havendo manifesta impossibilidade de aplicação, a medida poderá ser substituída por outra mais adequada. Na Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) do Plano Piloto não há adolescente que tenha sido “sentenciado” nessa medida. Limitam-se as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade.

1.3.4 Prestação de Serviço à Comunidade

A Prestação de Serviço à Comunidade – PSC constitui uma medida com forte apelo comunitário e educativo para o adolescente infrator e a comunidade é, também, uma das medidas socioeducativas prevista no ECA (1990) . Consiste na execução de trabalho de interesse da comunidade pelo adolescente, sem remuneração, por no máximo seis meses, com até oito horas semanais. No Distrito Federal, o encaminhamento ao serviço é feito pelas Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMAs). Para tanto, a intersectorialidade dos diversos seguimentos da sociedade é de fundamental importância para a efetividade da medida. Conforme Volpi (2011) “o envolvimento da comunidade por intermédio de órgão governamental, clubes de serviços, entidades sociais e outros, é fundamental na operacionalização desta medida” (p. 24).

Para o adolescente é oportunizado a experiência da vida comunitária, de valores sociais e compromisso social. A ele é permitido à convivência em sua comunidade, mas lhe é exigido que se dedique um tempo ao trabalho comunitário como forma de compensação pelo ato infracional cometido, assim como uma oportunidade de aprendizado.

No artigo 117 do ECA (1990), a prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como programas comunitários ou governamentais. Em seu parágrafo único diz que as tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência escolar ou a jornada normal de trabalho.

As unidades deverão proceder à seleção das entidades que se dispuserem a receber os adolescentes e, com anuência das mesmas, estabelecer critérios quanto às tarefas, locais e horários para execução da medida socioeducativa.

Para tanto, essa medida tem por objetivo proporcionar ao adolescente a oportunidade de desenvolver atitudes construtivas, o sentimento de solidariedade e a consciência social.

Ao mesmo tempo, tornam as instituições comunitárias e públicas, com seus programas assistências e educacionais, corresponsáveis pela inserção do adolescente na sociedade.

Há uma pareceria entre a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, intermediadas pelos gestores das unidades socioeducativas, com instituições que recebem esses adolescentes para o cumprimento da medida socioeducativa de PSC. O adolescente ao dar entrada na Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) para o cumprimento dessa medida socioeducativa é encaminhado ao especialista que o acompanhará durante, no mínimo seis meses.

São disponibilizadas ao adolescente as instituições parceiras da UAMA dando-lhe, assim, a oportunidade de poder escolher a que melhor lhe atenda, seja por proximidade da casa, seja por curso que esteja ofertando, seja por afinidade.

O objetivo é que o(a) adolescente cumpra a medida socioeducativa, reflita sobre seu ato infracional e mude sua trajetória infracional.

No acolhimento, o especialista responsável pelo acompanhamento do adolescente, marca dia, horário e local com o adolescente e a pessoa responsável dentro da instituição conveniada para apresentação de ambos e início da medida.

As instituições parceiras da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto são: Casa de Ismael – Lar da Criança, Figura 2, que se originou como um departamento do Centro Espírita, O Consolador, fundado em 23/10/1964, na QNA 12, Lote 07, em Taguatinga – DF, por iniciativa de um grupo de pessoas espíritas. Atualmente está situada na SGAN 913, Conjunto G, Asa Norte Brasília- DF.

Ela cuida e educa crianças, adolescentes e respectivas famílias, em situação de risco e vulnerabilidade social, mediante sua inclusão na sociedade com qualidade de vida, por meio de uma proposta transdisciplinar de assistência, educação preparação e capacitação para o mercado, informação retirada do site da Casa de Ismael.

Dentre as suas finalidades, tem a de acolher e assistir crianças órfãs e abandonadas, desde dois anos de idade até completarem 18 anos; proporcionando-lhes orientação educacional, profissional, moral e cívica, admitindo sua permanência até 21 anos, se a situação assim exigir; admitir e abrigar, em caráter emergencial, menores cujos lares estejam desorganizados, a ponto de não lhes oferecerem (os seus responsáveis) apoio moral e material, observadas as limitações previstas na alínea precedente; assistir e orientar as famílias dos menores admitidos (desde que estejam em estado de pobreza e desestruturação agudas), objetivando o seu fortalecimento e a manutenção e/ou reintegração no meio familiar; e manter a escola de educação infantil para atendimento de crianças assistidas pela Casa e comunidade local.

Para tanto, vários cursos são disponibilizados aos abrigados e seus familiares e aos adolescentes que se encontram em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto.

Estes têm a oportunidade, não somente cumprir a medida socioeducativa determinada pelo juiz, mas, principalmente, a de poderem se qualificar e capacitar por meio dos diversos cursos ofertados, tais como: Informática, secretariado, Inglês, Espanhol, dentre outros.



Figura 2. Foto da Casa de Ismael – Lara da Criança.

Fonte: Casa de Ismael, Lar da Criança.

Dando continuidade as instituições parceiras da UAMA, temos a Fundação Jardim Zoológico de Brasília (ZOO), Figura 2, localizada na Avenida das Nações, Via L4 Sul, s/n – Brasília, DF. É uma instituição socioambiental, inaugurada no dia 06 de dezembro de 1957, antes mesmo da capital federal.

Esta instituição desenvolve ações com foco na educação ambiental, conservação e preservação da fauna brasileira. Uma das ações de grande reconhecimento é o trabalho de conservação e pesquisa, o que contribui para preservação de animais ameaçados de extinção.

Quanto ao desenvolvimento científico, o zoológico, Figura 3, trabalha em parceria com entidades renomadas como a Universidade de Brasília (UnB), Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias (Embrapa), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e Instituto Federal de Educação Teológica (IFTB), dentre outras.



Figura 3. Fundação Jardim Zoológico de Brasília

Fonte: Retirado do site do Zoológico de Brasília.

Ainda, como parceira da UAMA com a PSC, tem-se a Rede SARAH Kubitschek de Hospitais de Reabilitação. Caracteriza-se por atendimento predominantemente hospitalar, inaugurado, em 21 de abril de 1960, pelo Presidente Juscelino Kubitschek. Em Brasília existem duas unidades que atendem adultos e crianças, em diferentes etapas do tratamento.

Estão localizadas no SMHS, 501, Bloco A, Asa Sul, no Plano Piloto, Brasília – DF, Figura 3, e no Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação, o SARAH Lago Norte, Figura 4 - A e B, esta com atendimento exclusivamente ambulatorial, atuando em uma etapa

mais avançada do processo de reabilitação do paciente, informação retirada do site do SARAH Kubitscheck .

Os socioeducandos que são encaminhados ao SARAH, Figuras 4 e 5, pelos especialistas que os acompanham na medida socioeducativa na Unidade de Atendimento em Meio Aberto têm a oportunidade, não somente, de cumprir a medida, mas, também, a de poder vivenciar as distintas situações que se apresentam no hospital de reabilitação.



Figura 4. Foto do SARAH Asa Sul

Fonte: Site da Rede Sarah – ASA SUL.

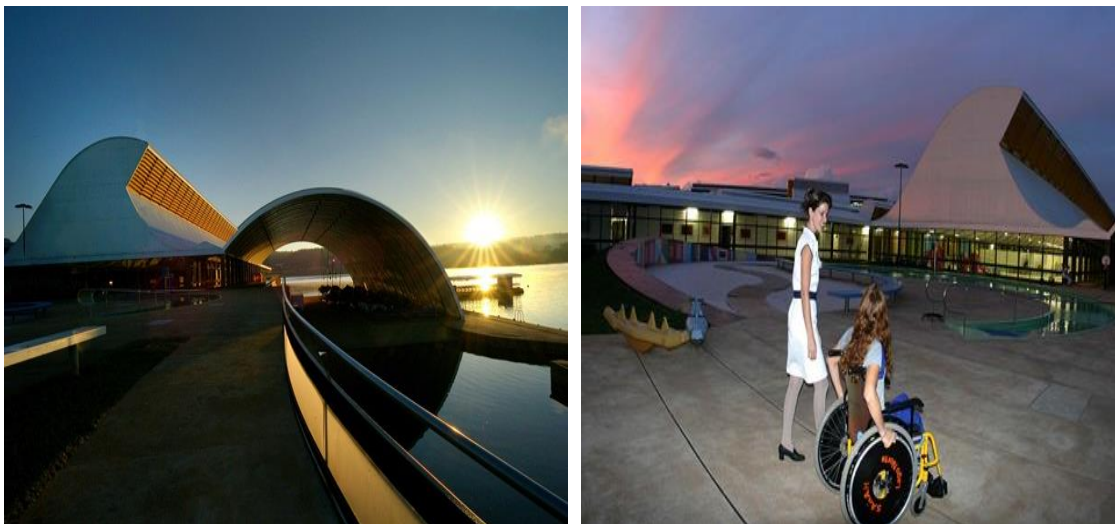


Foto: A

Foto: B

Figura 5. Fotos A e B do SARAH Lago Norte

Fonte: Rede Sarah – Unidade de Brasília/Lago Norte.

É indubitável, portanto, que conviver com as consequências advindas pelo uso das drogas, disparo de arma de fogo, negligência na direção de automóvel, entre outras, faz com que os socioeducandos, ou seja, os menores infratores reflitam seus atos e as consequências

deles. Dessa forma, por meio de um acompanhamento sistemático e especializado, o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e de Liberdade Assistida (LA) tornam-se essenciais aos adolescentes e suas famílias.

1.3.5 Liberdade Assistida – LA

A Liberdade Assistida é uma das medidas socioeducativas, prevista no artigo 118 (ECA, 1990), imposta pelo juiz do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) ao menor em conflito com a lei.

Cabe ao juiz proferir sentenças socioeducativas, após análise da capacidade do adolescente de cumprir a medida, das circunstâncias do fato e da gravidade da infração. As UAMAs incumbem-lhes acompanharem esses adolescentes e seus responsáveis, auxiliando-os e orientando-os durante o período estabelecido pela autoridade judiciária sob a responsabilidade de um socioeducador/especialista. Essa medida tem como objetivo potencializar o adolescente na construção de um projeto de vida pautado na permanência / conclusão e / ou retorno na rede de ensino escolar, bem como fomentar sua inserção no mundo do trabalho.

Constitui-se, portanto, em uma medida coercitiva quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família).

Envolve o acompanhamento do adolescente por uma equipe especializada da UAMA, que deve criar vínculo com ele, e estabelecer, em parceria com o autor de ato infracional e sua família, elaborando, juntos, o Plano Individual de Atendimento (PIA).

A partir do plano, são desenvolvidas atividades em grupo e acompanhamento individual por um profissional de referência – assistente social, pedagogo ou psicólogo.

A intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de proteção, inserção comunitária, manutenção de vínculos familiares, inserção e acompanhamento escolar, inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes. O artigo 118 do ECA (1990) discorre que a liberdade assistida será adotada sempre que se demonstrar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

Segundo Pereira e Mestriner (1999), a Liberdade Assistida é a medida socioeducativa aplicada ao adolescente autor de ato infracional menos grave, como medida

inicial ou também nos casos de egresso das medidas de internação e de semiliberdade, como etapa conclusiva do processo socioeducativo.

Ainda de acordo com Pereira e Mestriner (1999) a medida socioeducativa de Liberdade Assistida se caracteriza em desenvolver atividades em meio aberto, superando o caráter privado de liberdade, pois o seu cumprimento se realiza fora dos muros de uma instituição. Garantem ao adolescente o direito de ir e vir, de se locomover livremente - permitindo com isso a superação do ato infracional. Isto possibilita ao adolescente estar com a família, no trabalho e na escola.

A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou Programa de atendimento. Será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvindo o orientador, o Ministério Público e o defensor do adolescente.

Não diferente, o artigo 119 do mesmo Estatuto descreve que incumbe ao orientador socioeducador promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente promovendo, inclusive, a sua matrícula; diligenciar, no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho e apresentar o relatório do caso.

Considerada universalmente como uma das medidas mais eficazes para a reinserção social de adolescente em conflito com a lei, a liberdade assistida aparece na literatura pertinente à execução da justiça juvenil desde o início do século XX.

Nota-se, portanto, que no decorrer do tempo e em diversos países, as formas de executarem os programas de liberdade assistida têm sido inúmeras.

Em alguns casos, são responsáveis os técnicos pertencentes aos serviços auxiliares dos Juizados da Infância e da Juventude, em outros, são programas vinculados a órgãos públicos, ou ainda a serviços comunitários mantidos por organizações não governamentais. Entretanto, percebe-se, que há em comum, a importância destacada que o socioeducador, especialista de liberdade assistida têm para o êxito da medida.

1.3.6 Inserção em regime de semiliberdade

O artigo 120 do ECA (1990) preconiza que o regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitando

a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. Nos seus parágrafos § 1º e § 2º preconizam:

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação (ECA, 1990).

Essa medida socioeducativa contempla aspectos coercitivos, haja vista afastar o adolescente do convívio familiar e da comunidade de origem; contudo, ao restringir sua liberdade, não o priva de ir e vir. Assim como na internação, os aspectos educativos baseiam-se na oportunidade de acesso a serviços e programas sociais no âmbito externo à unidade que cumpre medida socioeducativa. Conforme o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios essa medida vincula o adolescente a unidades especializadas, com restrição da sua liberdade, entretanto, possibilita a realização de atividades externas, sendo obrigatórias a escolarização e a profissionalização. O jovem poderá permanecer com a família aos finais de semana, desde que autorizado pela coordenação da Unidade de Semiliberdade (TJDFT, 2016).

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude é a responsável pela execução, por meio do atendimento realizado pelas Unidades de Atendimento em Semiliberdade. É importante ressaltar que grande parte desses adolescentes em conflito com a lei em que se encontra em regime semiaberto já passou pelas UAMAS, entretanto, sem que essas unidades conseguissem êxito na mudança trajetória infracional desses socioeducandos, esses permanecendo fora dos bancos escolares e “sentenciados” com uma medida mais gravosa, o da semiliberdade ou até mesmo, dependendo da gravidade do ato infracional, o da internação. Certamente, a convivência com os adolescentes em medidas socioeducativas é um desafio permanente para compreender de onde eles vêm, o que os produz e como apoiá-los para que encontrem um projeto de realização pessoal e social.

1.3.7 Internação em estabelecimento educacional

A internação, como a última das medidas na escala de hierarquização – da menos a mais gravosa, somente deve ser destinada aos adolescentes que cometem atos infracionais graves. Apresenta-se como a mais severa medida socioeducativa, haja vista envolver efetiva e permanente privação de liberdade do adolescente que pratique ato infracional mediante gravosa ameaça ou violência à pessoa; reiteradamente, outras infrações graves; e que

descumpra, iterativamente e sem justificativa, a medida socioeducativa anteriormente imposta. Nota-se que na lei n. 8069 (1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, não se fala em crime ou contravenção, mas, sim, em ato infracional. Conforme ao artigo 123, parágrafo único, durante o período de internação em que o adolescente estiver acautelado, deverão obrigatoriamente ocorrer atividades pedagógicas. Todavia, nos termos do artigo 125 do referido Estatuto, o Estado tem o dever de zelar pela integridade física e mental dos internos. Já no artigo 94 do ECA dispõe, dentre outras coisas, que as unidades que desenvolvem medidas socioeducativas de internação têm o dever de propiciar aos socioeducandos escolarização; profissionalização; atividades esportivas, culturais e de lazer. O dispositivo preconiza, ainda, que tais unidades devem oferecer ambiente de respeito e dignidade ao socioeducando, indo ao encontro, assim, da narrativa do promotor Paulo Affonso Garrido de Paula, mencionado por Liberati (2000, p. 95), que destaca a respeito da natureza da medida socioeducativa de internação, ainda, na vigência do Código de Menores:

A internação tem finalidade educativa e curativa. É educativa quando o estabelecimento escolhido reúne condições de conferir ao infrator instrumentos adequados para enfrentar os desafios do convívio social. Tem finalidade curativa quando a internação se dá em estabelecimento ocupacional, psicopedagógico, hospitalar ou psiquiátrico, ante a ideia de que o desvio de conduta seja oriundo da presença de alguma patologia, cujo tratamento em nível terapêutico possa reverter o potencial criminológico do qual o menor infrator seja portador.

Nesse sentido, Tavares (2010) discorre que há quem confere caráter punitivo à medida socioeducativa privativa de liberdade - internação, apesar das disposições elencadas do ECA, no que tange à proteção do adolescente, e ilustra essa hipótese apontando um acórdão do eminente Desembargador Yussef Cahali⁴ (2002, apud Tavares, 2010, p. 20):

As medidas socioeducativas previstas no ECA também visam punir o delinquente, mostrando-lhe a censura da sociedade ao ato infracional que cometeu, e protegendo os cidadãos honestos da conduta criminosa daqueles que ainda não são penalmente responsáveis.

É inquestionável o fato de que a privação da liberdade de um adolescente, encontrado em uma unidade de internação, mesmo que se encontre em um ambiente propício e adequado

⁴ Yussef Cahali: jurista brasileiro, formado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, turma de 1954. É desembargador aposentado e ex-presidente do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e Professor Titular de Direito Civil na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

de internação para menores infratores, provoquem nesse adolescente a sensação de repressão por seus atos cometidos. Tal medida, da mesma forma, como todas as outras medidas socioeducativas, tem natureza, eminentemente, reabilitadora, haja vista ter o propósito de fazer com que o adolescente adentre na maioridade penal com um novo projeto de vida, longe dos atos criminais. Devido a essa natureza educacional da medida socioeducativa de privação de liberdade – internação, esta deverá ser realizada em estabelecimento especializado, conforme preconizado no art. 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente, para favorecer ao adolescente condição de reabilitação, de forma a não vir a cometer outro ato infracional, ou, no momento de sua maioridade, vir a praticar crime ou contravenção penal. Para tanto, se faz necessário, repensar o processo de trânsito da infância e da adolescência para a idade adulta na sociedade contemporânea nos levando a fazer uma leitura das etapas da vida em conformidade pelas quais se apresentam nos estudos atualmente e de décadas anteriores para, só assim, tentarmos aprendê-las em toda a sua complexidade atual.

1.4 A relação da adolescência com a escola

1.4.1 A transição da infância à adolescência

Não teríamos como deixar de abordar esse assunto na presente pesquisa, haja vista estarmos lidando com a adolescência, mais especificamente, com adolescente que se encontra em conflito com a lei e evadidos dos bancos escolares.

Esse é um período de indefinição entre criança e adulto que gera alguns enfrentamentos psicológicos, como a perda da proteção dos pais, a necessidade de desenvolvimento da autonomia e a construção de uma identidade, inclusive a sexual.

O adolescente vive diferentes conflitos, com o luto – revivendo o desamparo com aquilo que nasce: a perda do corpo infantil – incluindo os pais da infância e as fantasias infantis, as questões relativas à estruturação da identidade sexual, e as dúvidas das escolhas. Ele se depara com a tarefa de realizar a separação psíquica e afetiva dos pais, figuras primárias de referência. Essa separação, ao mesmo tempo em que lhe dá a sensação de independência, traz também o sentimento de desamparo e abandono. Embora tema de se afastar da segurança familiar, sente-se atraído pelo mundo externo que se apresenta como um desafio e uma atração irresistíveis.

Tudo isso acarreta em novas emoções, percepções e reflexões. Portanto, para dar respostas a essa fase, que é tão conturbada, vários autores dissertam sobre a temática, comecemos com a origem da palavra adolescência.

A palavra adolescência tem uma dupla etiologia. Outeiral⁵ (2003, apud Araújo, 2014) mostra que ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando o momento de transformação físico e psíquico, e, também deriva de *adolescere* que significa adoecer. Desta forma, aptidão para crescer, ao mesmo tempo em que para adoecer, significando o sofrimento físico e psíquico vivido pelo adolescente, ocasionado pelas mudanças biológicas e emocionais que acontecem nesse momento.

A palavra adolescência nasceu da palavra latina *adolescere*, que tem significado de crescer, desenvolver-se. Para alguns estudiosos como Becker, Damatta, Levisky e Genep (1998), esta é uma fase que carrega a marca da mudança da transformação do conhecido mundo infantil para um novo, repleto de modificações psíquicas, físicas e biológicas.

Para estes autores, a adolescência era sinalizada como “idade emocional”, fase esta na qual o adolescente se encontra constantemente sujeito a conflitos, frustrações, situações novas e inesperadas.

Segundo impressão de Levisky (2001), é natural os adolescentes se sentirem “desorientados” diante de diversas mudanças, internas e externas que transitam essa fase da vida. Para este autor, o adolescente precisará lidar com a transição da dependência infantil para independência adulta, por meio da busca da sua própria identidade, definição social, sexual, ideológica, profissional e emancipatória, o que nem sempre acontece de forma equânime e equilibrada, normalmente, esta etapa da vida é registrada por proibições, restrições e pela busca de novos investimentos afetivos e/ou sexuais, dentre outros.

A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito significativo para a psicologia. Todavia, não a considera como uma fase própria do desenvolvimento, mas sim como uma criação histórica da humanidade (Ozella, 2003). Assim, à luz de novas pesquisas nesta área, hoje, uma nova trajetória de investigação, principalmente, marcadas por uma matriz sócio-histórica, se mostra com outras leituras a cerca das fases do desenvolvimento da criança e da adolescência, que muito colaborará com as análises a serem desenvolvidas.

Renomados autores, como Aguiar, Bock e Ozella (2003) reportam que o pressuposto desses novos estudos é não mais ver a criança e o adolescente exclusivamente como seres

⁵ Outeiral, J. (2003). É autor do livro *Adolescere*. Rio de Janeiro: Revinter.

biologicamente em transformação, mas agora entendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos, tendo em vista que indivíduo e sociedade estão entrelaçados.

Não existe dualismo entre eles, apesar das inúmeras polêmicas e posições contrárias. Procurava-se a busca do indivíduo subjetivista no qual se podia detectar uma essência humana.

A identidade era tida como uma característica do indivíduo, como uma exteriorização da sua subjetividade (Figueiredo, 1989).

O destaque recaía no indivíduo. A circunstância social era notada como fato exterior a ele. Com isso, não sequer dizer, que as variadas abordagens estudadas anteriormente, por distintos pesquisadores, não conservem seu campo de importância e significação para o campo da adolescência.

O que se percebe nesta nova linha de análise, é que o estudo da subjetividade só pode ser entendido, quando se tem como menção homens reais e concretos que são erguidos numa organização cultural.

Existe um processo de apropriação da realidade pelo indivíduo de tal forma que o homem ao viver em sociedade toma-se do social e o mundo exterior, para ele, interno Leontiev (1978).

Conforme Pimentel (2007):

É na fase da adolescência que o jovem vive em um contínuo jogo de movimentação extrema que predomina entre o vivido e o conhecido, entre o que sabe e aquilo que sente entre aquilo que quer e como o mesmo se vê, os pais que deveria ter e os que têm ou pensa ter. E é nesta constante oscilação entre suas imagens e seus anseios que o adolescente procurará apreender sua pessoa e o mundo, de forma que ele possa aceitar seu eu, sua identidade e suas identificações, ou ainda entre seu ideal de ego, suas imagens paternas e as imagens que a realidade de si mesmo e que seus pais lhe ofertam.(p.39).

Podemos falar que a subjetividade é construída nas circunstâncias históricas, culturais e sociais nas quais o indivíduo está inserido, mas também pelas experiências individuais e particulares que este vivencia no interior dessa cultura, que não se reprisam e determinam as peculiaridades. Ou seja, a maneira como cada indivíduo vê e sente a vida e a individualidade de cada um. A individualidade, aquilo que difere os homens entre si, é determinada concretamente (Ozeella, 2013).

Para Lasch (1991), a infância e a adolescência tornam-se objetos de estudo dos especialistas, pois:

O adolescente não pode ser analisado apenas sob a ótica de suas mudanças corporais, pois é verdade que nelas se arraigam as angústias básicas da puberdade, não é menos certo, entretanto, que sem o adequado entendimento da “crise de valores”, pelo qual passa o jovem, jamais obteremos êxitos em compreender o real significado da transformação da “criança em “adulto”. (p. 11).

Como se percebe, parece-nos que há certa ambiguidade da sociedade frente à criança e o jovem. De um lado, notamos uma tendência de viabilizar uma igualdade entre as faixas etárias, dissolvendo as fronteiras entre elas, e, por outro, a perpetuação das diferenças, compartimentalizando as idades em papéis e atividades específicas (Áries, 1984).

Assim, ao demarcar a faixa etária como o tempo da adolescência, surge uma ampla discussão a respeito da significação, evidenciando-se, portanto, uma concepção de adolescência com diferentes significados – segundo a classe social, cultural e histórica. Nota-se, entretanto, que nesta suposta ambivalência que estamos vivendo na atualidade, nesse processo de transição, uma coisa é certa, as duas tendências se sobrepõem e continuam a ser objetos de investigação, estendendo-se a compreensão dos estudos, pois ao abordar-se temas como educação, evasão escolar, adolescência, violência e garantia de direitos, poder-se-á ultrapassar as reflexões sobre o “mundo” do qual vivem estes sujeitos e o esforço em examinar-se tais questões, poderão apontar caminhos para que se possa refletir o porquê desta violência desenfreada, praticada e cometida pelo adolescente e ao adolescente em conflito com a lei.

1.4.2 Adolescer, a escola e a evasão escolar

É sempre um desafio pensar em educação, entrar no seu mundo regido por regras, interpretações e configurações que são próprios do ato de aprender/ensinar. Porém, compreender a educação é muito mais que teias emaranhadas de tessituras, é romper com os limites de procedimentos científicos, que podem ser realizados, também, através de relatos de experiências dos sujeitos que compõem o percurso complexo que, por sua vez, compõem os atos da escolarização na construção de subjetividades e singularidades que nos tornam sujeitos e onde se constroem culturas (Oliveira, 1995).

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita é com a ciência, enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento, além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é objeto privilegiado da

ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a imediata e com a experiência concreta dos sujeitos.

As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem também o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares (Oliveira, 1995).

Assim, as atividades educativas na escola devem ser um atrativo para os educandos, para que se sintam realmente sujeitos que fazem parte do contexto da história, que possuem uma identidade, que estão situados no mundo, criadores e construtores que são de significados, ou do senso comum, tão importante para a formação do indivíduo como sujeito.

Neste contexto, é a escola que, indubitavelmente, deverá ser a flexibilizadora de uma discussão mais aberta e reflexiva junto a seus discentes, como espaço de debates e de uma formação complementar, que os façam refletir e analisar sobre o eu e o outro, como no diz Bakhtin (1992):

É no encontro entre o eu e o tu que nos tornamos o que somos, pois, a construção de nossas identidades só se faz a partir da interação, pois ela é dialética e a escola tem uma função ativa, quer na construção de contextos a partir de interações com os outros, quer na apropriação de valores significativos para construção da cidadania. (p. 31).

A teoria de Bakhtin tem chamado muito a atenção de educadores, transformando-se nos últimos anos em referência quando o tema aborda linguagem e interação humana.

Desta forma, empenhado em compreender melhor a construção da consciência, Bakhtin (1992), considera a aprendizagem como um processo de interação social, nos quais os sujeitos constroem seus conhecimentos por meio de seu convívio com o meio e com os outros, em uma inter-relação diária entre fatores internos e externos.

No mesmo raciocínio, Garnier (1996), afirma que: “apesar da concepção de aprendizagem em educação a considere como um processo individual, não se pode negar seu caráter social ao se desenvolver dentro de processos entre grupos como a sala de aula.” (p. 214).

Vale ressaltar que o caráter social dentro desses processos é uma das formas que os adolescentes em conflito com a lei, especificamente, os da Unidade de Atendimento em Meio Aberto têm como pertencimento, aceitação e inclusão social.

É preciso, portanto, levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento, de nossas identidades. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados,

produtos prontos do saber acumulado. Mais do que isso, interessa que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humana.

Além disso, trabalhar o conhecimento no processo formativo do educando significa proceder à mediação entre o significado do saber no mundo atual e aqueles nos contextos nos quais foram produzidos culturalmente.

Nesse entendimento, Bossa (2002) discorre que:

No Brasil, a instituição escolar torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apoderarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, por conseguinte, de compreenderem melhor o mundo que os cerca. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade na qual vive, a fim de perceber como agir, no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, conservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte histórica do povo brasileiro. (p. 19).

Assumir um compromisso efetivo e não indiferente, Bakhtin (1992) chama de sermos responsáveis por nossos atos, assiná-los, em face dos outros, num contexto real e concreto, ou ainda, que o pensamento tornado ato é um pensamento valorado, um pensamento com entonação e que adquire ainda segundo a expressão de Bakhtin, “a luz do valor”.

A polifonia, o diálogo e a pluralidade, neste caso, serão essenciais nas construções e nas análises aqui identificadas, pois através das memórias referendadas por adolescentes que se encontram em conflito com a lei e evadidos dos bancos escolares, poderemos analisar o percurso traçado por estes, como meio de configurar, como nas palavras de Winnicott (2009), “os (des) caminhos da adolescência para que não percam a sua maior essência”.

Falando de adolescência e evasão escolar, não podemos deixar de citarmos Guimarães (2003):

No Brasil, 2,4% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos estão fora da escola. Parece pouco em termos percentuais, mas representa nada menos do que 660 mil crianças e jovens, de acordo com a pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios, do censo de 2006 do IBGE. Os Estados do Norte e do Nordeste têm os piores índices de exclusão. O líder é o Acre, com 6%. Esses percentuais incluem tanto os que largaram os estudos quanto os que em chegaram a ser matriculados. As principais causas são questões familiares e culturais, envolvimento com drogas, trabalho precoce, falta de transporte ou de documentação. Segundo pesquisa do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, 72% dos estudantes matriculados nas escolas estão efetivamente nas classes, enquanto que 28% faltam muito ou não assistem a jornada mínima para o aprendizado (cinco horas diárias). Isso causa repetência, distorção, idade-série, abandono e evasão escolar. (p. 36).

Não destoando, mas corroborando com Guimarães (2008), de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de abril de 2008, 53,8% dos que iniciam o 1º ano, não chegam ao 9º ano e uma pequena parcela volta às salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.

São três os problemas para a universalização da Educação: trabalho infantil, ignorância das famílias que não valorizam o ensino e questões ligadas à violência, drogas e pobreza.

Desvantagem socioeconômica, condições de moradia impróprias, vizinhança violenta, histórico familiar de conduta infracional, predomínio de práticas parentais negativas, evasão escolar, uso de drogas, associação a grupos desviantes e dificuldades na apresentação de habilidades sociais congrega o emaranhado de condições consideradas como fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos antissociais e conduta infracional do adolescente Carrara (2008).

No Brasil, Pereira e Mestriner (1999) relatam que a situação de baixa escolaridade do adolescente em conflito com a Lei replica os dados da realidade; “quase a totalidade dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa abandonou os estudos muito cedo”. (p. 69).

Para estas autoras, a evasão escolar deve-se, não somente a vulnerabilidade social, mas, também, da ineficácia dos métodos educacionais em sua totalidade, por falhar em ensinar as habilidades acadêmicas necessárias, e, também, à exclusão social por parte dos colegas e professores da escola.

Por serem nominados de alunos problemáticos, colegas agressivos e outros estereótipos estigmatizantes, tais adolescentes evadem-se das instituições escolares e preferem assumir a “identidade de marginal” (Pereira & Mestriner, 1999).

Num momento de vida em que se sentem fora da norma, eles temem não atingir a meta que o contexto social espera: sucesso profissional e padrão de consumo.

A urgência em conquistar o poder econômico leva-os, muitas das vezes, a utilizarem recursos ilícitos, na medida em que acreditam que, a via legal, por meio dos estudos e trabalho, não lhe é concedida.

Fica claro, portanto, que a garantia de permanência de crianças e adolescentes no ambiente educacional depende do Estado, de suas famílias e da escola, encarregada do processo educacional em todos os seus aspectos.

Estas são, sem dúvida, questões que devem ser consideradas, contudo, não podemos deixar de nos referir sobre a importância da ordenação e funcionamento das Organizações

do Ensino, pois este é o principal gestor de interação e de manutenção do Sistema Educacional de atendimento aos educandos (Libâneo, 2001), pois é através das políticas públicas geridas por estas organizações que se mantém uma escolarização de qualidade. No mesmo entendimento, Vygotsky (1934) menciona que “a importância da organização escolar relaciona-se à questão do aprendizado gerado pelo ensino escolar, o qual prepara e impulsiona o processo de desenvolvimento mental e cognitivo” (p. 200).

Pensando na proteção da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA preconiza que, as entidades que desenvolvem programas de internação têm o dever de promover a escolarização e a profissionalização do adolescente privado de liberdade. A adolescência, nas últimas décadas, vem ocupando um lugar de importância relevância no contexto das grandes inquietações que assolam a comunidade mundial, contribuindo, em especial, com as análises e debates a respeito dos problemas que vêm atingindo adolescentes e jovens de todo o Brasil, tais como: violência, drogas, saúde sexual e reprodutiva, gravidez precoce, assim como a vida educacional destes sujeitos, como abandono da escola, elevados índices de repetência, etc. (Castro, 2001).

Ainda, na mesma linha de pensamento, no que tange a escolarização, Diácomo (2013), Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado do Paraná, integrante do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente (CAOPCA/MPPR), discorre que as consequências da evasão escolar podem ser percebidas com mais força nas cadeias públicas, presídios e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semialfabetizados e/ou fora do sistema de ensino, quando da prática da infração que os levou ao encarceramento margeia e, em alguns casos, supera os 90% (noventa por cento).

A taxa de analfabetismo para os adolescentes com 15 anos ou mais de idade foi de 7,5 % e para as mulheres 7,0%. Entre as pessoas de cor preta ou parda (9,9%) a taxa foi mais que o dobro das pessoas de cor branca, (4,2%). Entre os idosos de 60 anos ou mais, essa taxa foi de 11,7% para a população branca e 30,7% para os pretos e pardos.

A despeito disso, a pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), demonstra que o percentual dos adolescentes não alfabetizados entrevistados atingiu o índice de 8% conforme demonstra a Figura 6. Observa-se, portanto, que este índice nacional comporta uma disparidade entre as regiões, considerando que no Nordeste 20% dos adolescentes entrevistados declararam-se analfabetos, enquanto no Sul e no Centro-Oeste, 1%. Tais regiões destacam-se por apresentar índice de 98% de adolescentes infratores alfabetizados.

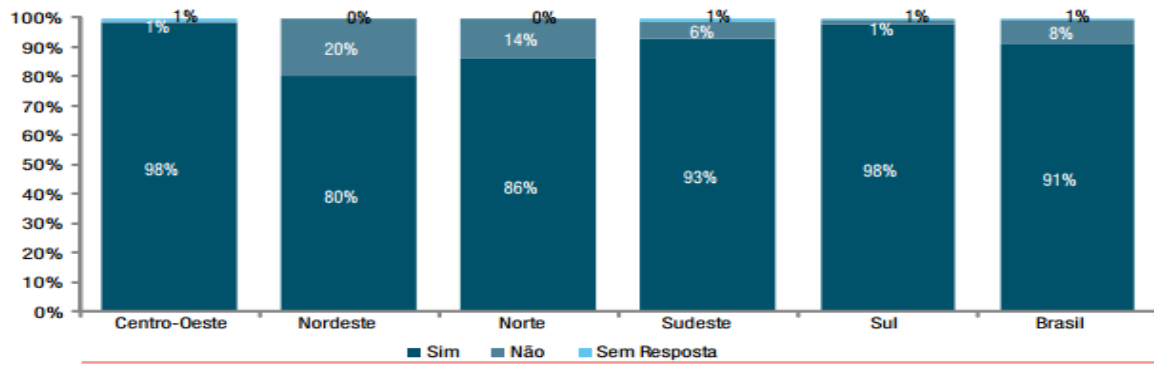


Figura 6. Alfabetização dos adolescentes entrevistados por região

Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ/2012

No contexto nacional, entre todos os adolescentes analfabetos, 44% destes encontram-se na Região Nordeste. Segundo a pesquisa, em média, os adolescentes que declararam ter parado de estudar entre 8 e 16 anos interromperam seus estudos aos 14 anos, muito embora 26% (vinte e seis por cento), não tenham respondido a essa pergunta. Em relação às regiões, as únicas abaixo da média nacional foram a Norte e a Nordeste, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1.

Média da idade que o adolescente interrompeu os estudos por região.

Região	Idade Média
Centro-Oeste	14,2
Nordeste	13,7
Norte	13,7
Sudeste	14
Sul	14,3
Total	14

Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ/2012.

Um dado importante a ser destacado foi o fato de quando questionados sobre a vida escolar anterior à internação, 57% dos adolescentes declararam que não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade. Indo além, essa situação não ocorre unicamente com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade – internação, mas, também, com os adolescentes de atendimento em meio aberto e semiliberdade. A grande maioria desses adolescentes, ao ingressarem nas unidades

socioeducativas para o cumprimento de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, no caso específico, da UAMA do Plano Piloto, encontram-se evadidos dos bancos escolares e aqueles que permanecem estão defasados em relação a idade e série. Como vimos demonstrados na Tabela 1, é uma realidade nacional que assola o país.

No Brasil, em 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos). Na faixa de 60 anos ou mais de idade, a taxa atingiu 20,4%. A região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (14,8%), quase quatro vezes maior do que as taxas do Sudeste (3,8%) e do Sul (3,6%). Já na região Norte, essa taxa foi de 8,5% e no Centro-Oeste foi 5,7%. A meta 9 do Plano Nacional de Educação para 2015, que previa a redução desse indicador para 6,5%, só foi alcançada para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (IBGE, 2016).

Esse levantamento estatístico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) demonstrou que no país, 11,2% da população de 25 anos ou mais não tinham instrução; 30,6% tinham o fundamental incompleto; 9,1% tinham fundamental completo; 3,9% tinham ensino médio incompleto; 26,3% tinham o ensino médio completo e 15,3% o superior completo.

Portanto, mais da metade da população de 25 anos ou mais no Brasil possuíam apenas até o ensino fundamental completo.

As regiões Norte e Nordeste registraram os maiores percentuais de pessoas sem instrução, 14,5% e 19,9%, respectivamente.

As maiores proporções de nível superior completo foram estimadas para o Centro-Oeste (17,4%) e Sudeste (18,6%), enquanto as regiões Norte e Nordeste tiveram as menores proporções, 11,1% e 9,9%. No Nordeste 52,6% da população não alcançou o ensino Fundamental completo.

Na região Sudeste, 51,1% tinha pelo menos o Ensino Médio Completo (IBGE, 2016).

Depreende-se deste contexto, que muito ainda há que se aprender e analisar, principalmente sobre o porquê da violência desencadeada por crianças, adolescentes e jovens e o porquê destes abandonarem o ambiente educacional de forma precoce, “priorizando”, muitas vezes, o mundo das ruas, dos atos infracionais e das drogas, portanto, escutá-los é a oportunidade de revermos supostas relações entre escolarização e construções de subjetividades e singularidades através de dimensões não mais subjetivamente (re) produzidas, carregadas de imagens sociais que corroboram ainda mais os dados do senso comum.

Diante disso, Rolim (2013) discorre que muitos meninos que se afastam da escola são recrutados pelo tráfico de drogas e são socializados de forma perversa. E isso provavelmente deverá se repetir se a pesquisa for reproduzida em outros locais, pois a diferença estatística foi muito forte.

A evasão escolar para Moraes (2010):

(...) é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada pelo sistema de ensino e pela comunidade. As consequências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a Lei. (p.16).

A conclusão prática é que a prevenção da criminalidade deve levar em conta a redução da evasão escolar, aspecto que costuma ser negligenciado no Brasil quando o assunto é segurança pública. Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2012) mostram que um a cada quatro alunos que inicia o Ensino Fundamental abandona a escola antes de completar a última série. Com a taxa de 24,3%, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), só atrás da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%).

Becker pontua que no Brasil “de cada grupo de cem crianças matriculadas nos dois primeiros anos escolares, sessenta não passam de ano ou deixam a unidade escolar, apenas dezessete concluem o primeiro grau.” (2003, p. 33), (ensino fundamental – grifo da autora da pesquisa). Dessa forma, os dados revelam uma realidade bastante preocupante e que alcança desde o nível micro (a instituição escolar) até o nível macro (o Estado e o País).

Diante deste fato, várias medidas governamentais têm sido tomadas na tentativa de erradicar o abandono escolar, tais como a implantação da Escola Cidadã, a criação do Programa Bolsa-Escola, o Plano de Desenvolvimento Escolar, entre outros, mas que não têm sido suficientes para garantir a permanência e a promoção na escola da Criança e do Adolescente, Azevedo⁶ (1997, apud Monteiro e Alves, 2012). Acrescenta-se a esse argumento, a pesquisa feita pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação mostrando que esses jovens representam 42% dos 3,7 milhões de crianças e adolescentes fora da escola no Brasil. A pesquisa traça o perfil dos excluídos. Traça perfil dos 3, 7 milhões de crianças e adolescentes que não estudam. Mais de 40% são adolescentes e estão atrasados na trajetória escolar. Adolescentes de 15 a

⁶ Azevedo, J. M. L. (1997). Autor da obra “*A Educação como Política Pública*”. Campinas: SPA. Autores Associados.

17 anos é a maioria entre os brasileiros excluídos da escola – mesmo fazendo parte da faixa etária que deve ter atendimento obrigatório por lei desde 2009. Os grupos mais vulneráveis à exclusão escolar ou risco de abandono são os de baixa renda, moradores de áreas rurais, negros, indígenas ou deficientes.

No caso dos adolescentes, o fator que provoca mais desigualdade entre os que estudam e os que estão fora da escola é a renda.

Dos 1,5 milhão que não vão à aula e têm idade entre 15 e 17 anos (15% dessa população), 336 mil têm renda familiar per capita de até um quarto de salário mínimo.

A realidade dos adolescentes em conflito com a lei não é diferente dos dados ora apresentados, esses também tem sido submetidos a situações de vulnerabilidades, demandando política de atendimento integrada com as distintas políticas e sistemas de dentro de uma rede integrada de atendimento e, acima de tudo, dar efetividade ao Sistema de Garantia de Direitos.

Segundo dados da pesquisa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, um estudo realizado por Dias (2011), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), identificou alguns dos fatores que facilitam ou dificultam a permanência na escola de jovens infratores.

Dias constatou que, em geral, os adolescentes – que apresentam baixa escolaridade e histórico de repetência, expulsão e evasão escolar – veem a escola de uma forma ambígua. Ainda, segundo Dias (2011), os adolescentes reconhecem que a escola e o estudo são importantes, mas mesmo reconhecendo isso não conseguem permanecer na instituição.

Concluí-se, portanto, que de um lado, apesar de a escola ser avaliada por eles como um espaço onde são estigmatizados, excluídos e rotulados, por outro lado, a instituição também é vista por esses jovens como um ambiente de socialização, onde podem fazer amizades, paquerar e namorar. Já o conteúdo escolar é considerado como desinteressante e algo secundário.

Não diferente, dados da Pesquisa por Amostra de Domicílio, PNAD/IBGE 2004/2014, demonstrados na Figura 7, revelam que o maior percentual dos adolescentes entre 15 a 17 anos que se encontram, precocemente, fora dos bancos escolares são aqueles que têm a menor renda média por morador no domicílio e não concluíram, sequer, o Ensino Fundamental.

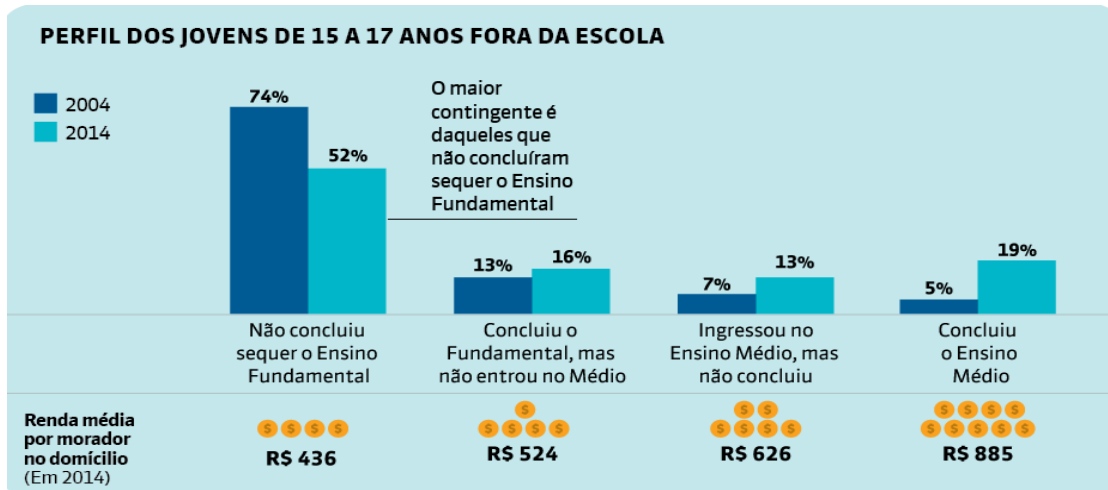


Figura 7. Perfil dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola

Fonte: PNAD/IBGE 2004/2014

Afere-se, portanto, que entre os anos de 2004 a 2014, 74% dos adolescentes que se encontram evadidos dos bancos escolares, portanto, fora da escola, tem a renda média por morador no domicílio de R\$ 436,00 (quatrocentos e trinta e seis reais). O maior contingente é daqueles que não concluíram o Ensino Fundamental, com 13% em 2004, subindo esse percentual para 16% em 2014, apresentando uma renda per capita no domicílio de R\$ 524,00 (quinhentos e vinte e quatro reais). Em relação aos que ingressaram no Ensino Médio, mas não concluíram em 2004, foram 7% e 13% em 2014, com a renda média por morador de R\$ 626,00 (seiscentos e vinte e seis reais). Já aqueles que concluíram o Ensino Médio, correspondem apenas em 5% em 2004, subindo para 19% no ano de 2014, com a renda média por morador em domicílio de R\$ 885,00 (oitocentos e oitenta e cinco reais).

Não diferente das pesquisas realizadas pelos PNAD e IBGE (2014), estudos feitos pelo Instituto Unibanco, arguiu que o problema dos jovens que se encontram fora da escola está na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual, segundo, também, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – (PNAD) do IBGE, há 1,7 milhão de jovens evadidos dos bancos escolares, o equivalente a 16% dessa faixa etária. Uma análise mais cuidadosa dos dados do IBGE mostra que há perfis bastante distintos desses jovens de 15 a 17 anos que já não mais estudam, a maioria (52%) dos jovens fora da escola abandonou os estudos sem sequer ter completado o Ensino Fundamental.

Este é o subgrupo mais vulnerável, pois são brasileiros que, caso não voltem a estudar, terão altíssima probabilidade de inserção precária no mercado de trabalho, além de não terem tido seu direito à Educação Básica assegurado. Outro grupo que também preocupa pelas mesmas razões é o dos que completaram o Fundamental, mas não concluíram o Médio.

O atraso escolar e o trabalho são duas das principais barreiras à trajetória de inclusão dos jovens na vida educacional.

A repetência provoca distorções entre a série cursada e a idade do adolescente e, em geral, leva ao abandono dos estudos. Mais de 5 (cinco) milhões de alunos das séries finais do ensino fundamental têm idade superior à recomendada para a série que frequentam: 42% do total de estudantes dessa fase.

Com isso, metade dos jovens de 15 a 17 anos ainda está no ensino fundamental e não no ensino médio como deveriam. Na etapa final da educação básica, 24,2% dos estudantes têm idade superior à recomendada (2, 8 milhões).

Os jovens excluídos concentram-se, principalmente, no Nordeste (524 mil) e Sudeste (471 mil). Além disso, os dados mostram que 673 mil adolescentes de 15 a 17 anos trabalham. Mais de 2 milhões (21,1% dessa população) dos adolescentes de 15 a 17 anos estudam e trabalham ao mesmo tempo. Mostram, ainda, o PNAD e IBGE (2014), por meio da síntese de indicadores sociais 2010, que a taxa de analfabetismo no Brasil continua diminuindo, exemplificando que entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, 85%,2 frequentam a instituição escolar, porém revela que o país ainda tem um total de 9,6 milhões de pessoas em condições de analfabetismo.

Apesar do acréscimo do número de anos de estudos ocorridos entre 2000 e 2010, a defasagem escolar ainda é grande, sendo maior na região Nordeste, se comparado à região Sudeste, onde há uma concentração superior de renda per capita.

Importante salientar que, ainda que o Censo (2012) e o PNAD (2012) mostrem que ocorreram melhoras nesses índices, eles ainda são bastante preocupantes, como demonstram os dados ora apresentados.

O livro “Brasil: o estado de uma nação” de Rezende e Tafner⁷ (2005 apud Araújo, 2014) revela um dado grave: 11,7 milhões de brasileiros entre 15 e 27 anos estão privados tanto de bens básicos de consumo quando do acesso à educação. Se sabemos que o futuro será construído por aqueles que hoje fazem parte da juventude, investir nela é assegurar um futuro melhor a toda a sociedade brasileira.

De acordo com a pesquisa supracitada, mais de 30% dos adolescentes brasileiros são pobres, apresentam déficit de ensino, em média seis anos de estudos, levando-nos a acreditar que não concluíram o ensino fundamental, e pelo menos, 20% dos jovens entre a faixa etária de 15 a 24 anos não estudam nem trabalham.

⁷ Rezende, F. e Tafner, P. (2005). Publicou o livro “Brasil: o estado de uma nação. Rio de Janeiro: IPEA.

Embora a idade mínima para o trabalho no Brasil seja de dezesseis anos, segundo o PNAD (2012), existe um número grande de crianças e adolescentes de 10 a 15 anos em plena atividade laboral. Ocorre que o trabalho infantil no Brasil está imbricado diretamente as condições de vida das famílias.

Os dados demonstram que a maioria das crianças e adolescentes que se situam na faixa estaria de 5 a 17 anos e trabalham, provêm de famílias com rendimento mensal de até 1/4 de salário mínimo per capita e que essas mesmas crianças e adolescentes contribuem em média com 15% do rendimento familiar, aumentando esses percentuais nas regiões rurais.

O fato é que, indubitavelmente, o trabalho nessa faixa etária contribui para atrapalhar o desenvolvimento escolar. As estatísticas, ora apresentadas, demonstram que, em média, aquelas que trabalham estão 68% atrasadas na escola ou evadiram-se dos bancos escolares.

Ao se verem repetindo o ano letivo, acabam abandonando os estudos e se dedicando ao trabalho, já que, na maioria das vezes, recai sobre elas o rótulo de “burras”, de não quererem nada com os estudos, “fracassadas” e vários outros adjetivos pejorativos por não terem atingido o rendimento escolar esperado.

Constata-se, portanto, que a exclusão social tem sido marcada, sem sombra de dúvida, um dos fatores relevantes que colaboram para que essa faixa populacional se situe entre a que apresentam o maior índice de adolescentes que se encontram em conflito com a lei. Rezende e Tafner (2005 apud Araújo, 2014, p. 87) demonstram que:

A noção de exclusão social é bem mais abrangente do que a pobreza (...). Além do critério de renda, afirmam os autores, devem incorporar outros fatores econômicos e não econômicos, tais como moradia, escolaridade, condições de saúde, nutrição e lazer, etc. capazes de restringir o acesso no presente ou no futuro dos indivíduos ou da família em nível de bem-estar elevados (p.87).

Os dados levantados mostram que a restrição social de uma família, apesar de seu esforço ou mérito, fica limitada a posição do cidadão no mercado de trabalho pela cor, escolaridade, sexo e origem socioeconômica. É um quadro que está ligado diretamente a mecanismos institucionais, políticos e culturais, deixando-a exposta a um estado de vulnerabilidade e a marginalização sociais.

Sendo assim, acreditamos que a exclusão social é um dos elementos propulsores do processo “marginal”. Ela começa na ordem econômica e desemboca no não reconhecimento social do sujeito. Nesse aspecto, em contexto de pobreza, ele se vê privado do reconhecimento social, ao ser vítima da discriminação e do preconceito.

Portanto, não basta oferecer escola ou alternativas de emprego para os adolescentes. É preciso, acima de tudo, resgatar valores como solidariedades entre gerações, inter e intraclases, assim como estabelecer políticas públicas que abram espaço para a construção da criatividade destas populações. O IBGE e o MEC mostram ainda a mesma face da realidade dolorosa, a idade em que os alunos deixam de estudar.

Dados mostram que, uma vez ingressando na escola, quase a totalidade dos alunos permanece estudando até 14 anos de idade. A partir dos 15, a proporção de evadidos vai aumentando significativamente até chegar a 19% aos 17 anos de idade (excluindo aqueles que completaram o Ensino Médio nessa idade). Outro fator importante a ser considerado é a defasagem idade e série, medidos pelo percentual de alunos que estão dois ou mais anos atrasados em relação à série em que deveriam estar cursando. Conforme a Figura 8, os maiores percentuais de alunos repetentes são verificados no primeiro ano do Ensino Médio e nos terceiro e sexto anos do Ensino Fundamental.

No terceiro ano, com 10,9%, no sexto ano, com 13,1% e crescendo vertiginosamente com 16,9% no primeiro ano Ensino Médio.



Figura 8. Taxas de evasão escolar e repetência por série/ano em 2013.

Fonte: Ruben Klein e Leandro Marino/Fundação Cesgranrio, Censo Escolar/Inep.

No caso da evasão, a tendência é de aumento a cada ano, sendo o pico verificado também no 1º ano do Ensino Médio, o que se pode constatar na Figura 8. Fica claro, portanto, que o primeiro ano da transição do Fundamental para o Médio requer atenção especial dos gestores escolares e poderes públicos.

Considerados os índices de evasão escolar, o cenário no Brasil seria, de fato, favorável à violência extrema. O estudo feito por Fernandes (2010) concluiu que o atraso escolar, decorrente principalmente das elevadas taxas de repetência no Brasil, é a principal característica dos alunos com alto risco de abandono. Até os 8 anos de idade, essa taxa é

praticamente nula. A partir daí, cresce exponencialmente, até chegar a 37% aos 17 anos de idade. É um dado preocupante, mas que já foi pior: em 2004, eram 55% nessa mesma idade, pesquisas realizadas por Klein e Marinho (2013), da Fundação Cesgranrio, na qual foi calculada a taxa de repetência e de evasão em cada ano dos Ensinos Fundamental e Médio, a partir do Censo Escolar do MEC.

Ferreira (s/d) vai além, quando afirma que o fracasso e a consequente evasão denotam o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vivencia no cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo.

Conforme Machado⁸ (2009, apud Araújo e Filho, 2010, p. 36) diz que “tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola”.

Evasão, segundo Riffel e Malacarne (2010), é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar.

Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade. Evasão e abandono não têm uma origem definida e por isso não terão um fim por si só.

O problema não é a falta de vinculação às políticas públicas, a desestruturação familiar ou ainda as dificuldades de aprendizagem dos educandos, e sim a soma de vários fatores. Conforme o pensamento de Digiácomo (2005):

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a ‘desistência’ de muitos ao longo do período letivo (p. 11).

Que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série.

⁸ Machado, M. R. (2009). Autor da obra “A evasão nos cursos de agropecuária e informática”/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (MG, 2002 a 2006). 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF.

Essa defasagem idade-série também é sinalizada pelo INEP (2016), por meio do Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2016 pelo Instituto, com articulação com as Secretarias Estaduais de Educação das 27 unidades da federação e os estabelecimentos públicos e privados de educação básica. Podemos ver que as Figuras 9 e 10 evidenciam a correlação entre o percentual de não aprovados dos municípios (soma de reprovação e abandono) dos anos iniciais de ano de 2015 e as taxas de distorção idade-série da mesma etapa do ano de 2016.

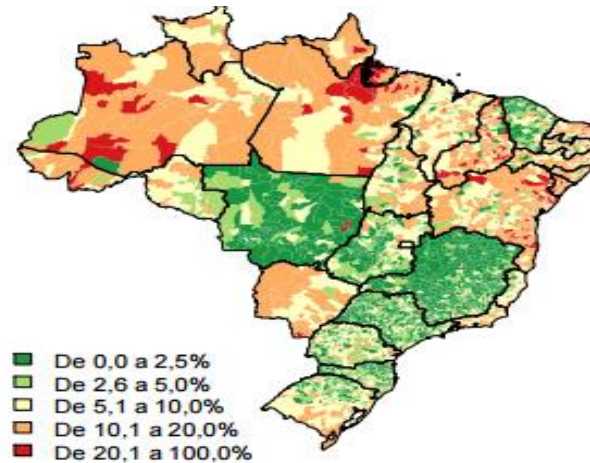


Figura 9. Mapa. Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos iniciais por município – 2015.

Fonte: INEP, 2016.

Observa-se, portanto, que as menores taxas de distorção encontram-se nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e São Paulo, onde, respectivamente, 66,8%, 63,8 e 54,7% dos municípios apresentaram taxas menores que 5%.

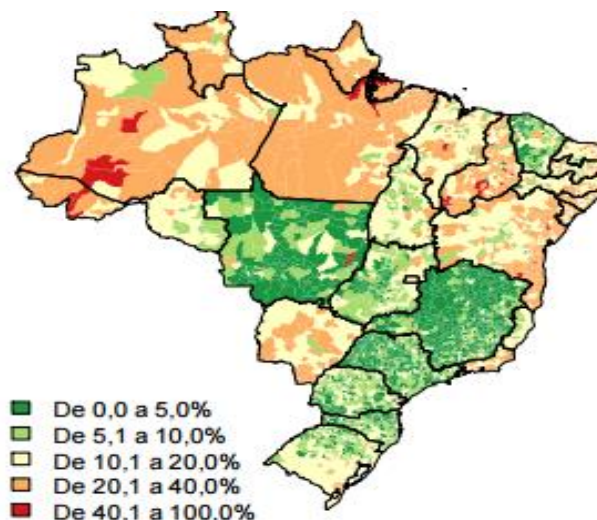


Figura 10. Mapa. Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais por município - 2016

Fonte: INEP, 2016

Diante desta realidade, para desagregar os dados e ir além das médias estatísticas, faz-se necessário investir em programas nacionais e regionais voltados às realidades locais das diversas formas de combater a defasagem idade-série e o abandono escolar, seria um passo significativo para tratar-se de questões voltadas e pensadas, efetivamente, às políticas educacionais e sociais existentes no país.

É neste contexto que podemos aferir, a “grosso modo”, que grande parte dos adolescentes compromete seu processo de construção cidadã, pois ao crescerem em uma sociedade sem políticas públicas realizadas em ações concretas para crianças e adolescentes, com índices de violência, abandono escolar, corroborados pelos índices das Figuras 11 e 12, indiferenças sociais crescentes, famílias desorganizadas e com estruturas deficientes, observamos, então, a ausência do Estado.

Os dados estatísticos do IBGE (2009) apontam que o Brasil possui 25 milhões de adolescentes na faixa de 12 a 18 anos, o que representa, aproximadamente, 15% (quinze por cento) da população. Adolescentes brancos analfabetos 5,7 (cinco vírgula sete por cento). Negros, 12, 9% (doze vírgula nove por cento). Concluíram o ensino médio 60% (sessenta por cento) de brancos contra 36,3 (trinta e seis vírgula três por cento) de negros. Os adolescentes matriculados entre 12 a 17 anos representam 92% (noventa e dois por cento), sendo que 5,4% (cinco vírgula quatro por cento) ainda são analfabetos. Os adolescentes de 15 a 17 anos, 80% (oitenta por cento) frequentam a escola, mas só 40% (quarenta por cento) estão no nível adequado idade-série e só 11% (onze por cento) entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental.

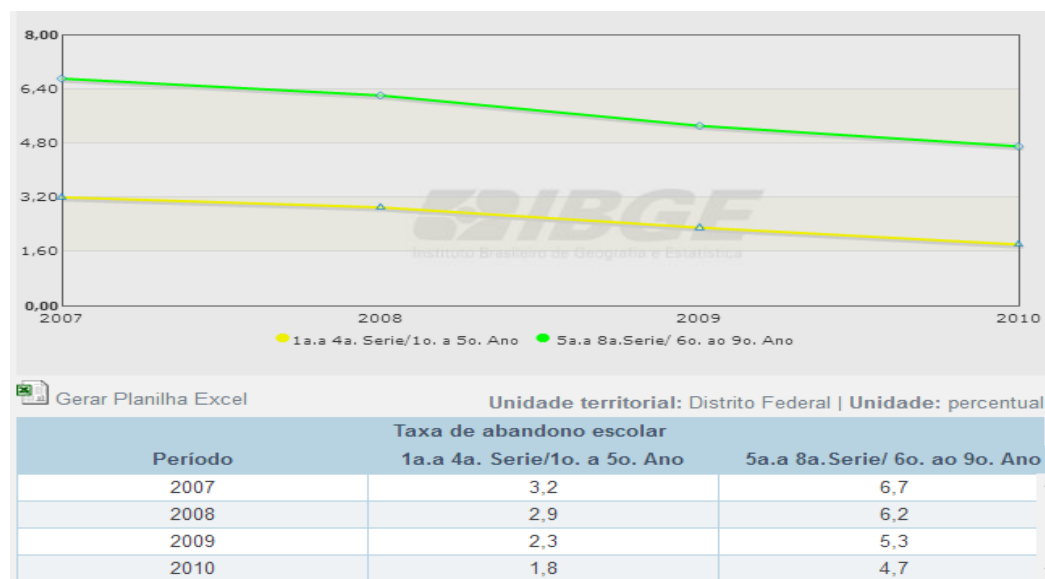


Figura 11. Abandono escolar por série – ensino fundamental, abrangência Brasil.

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar, 2010.

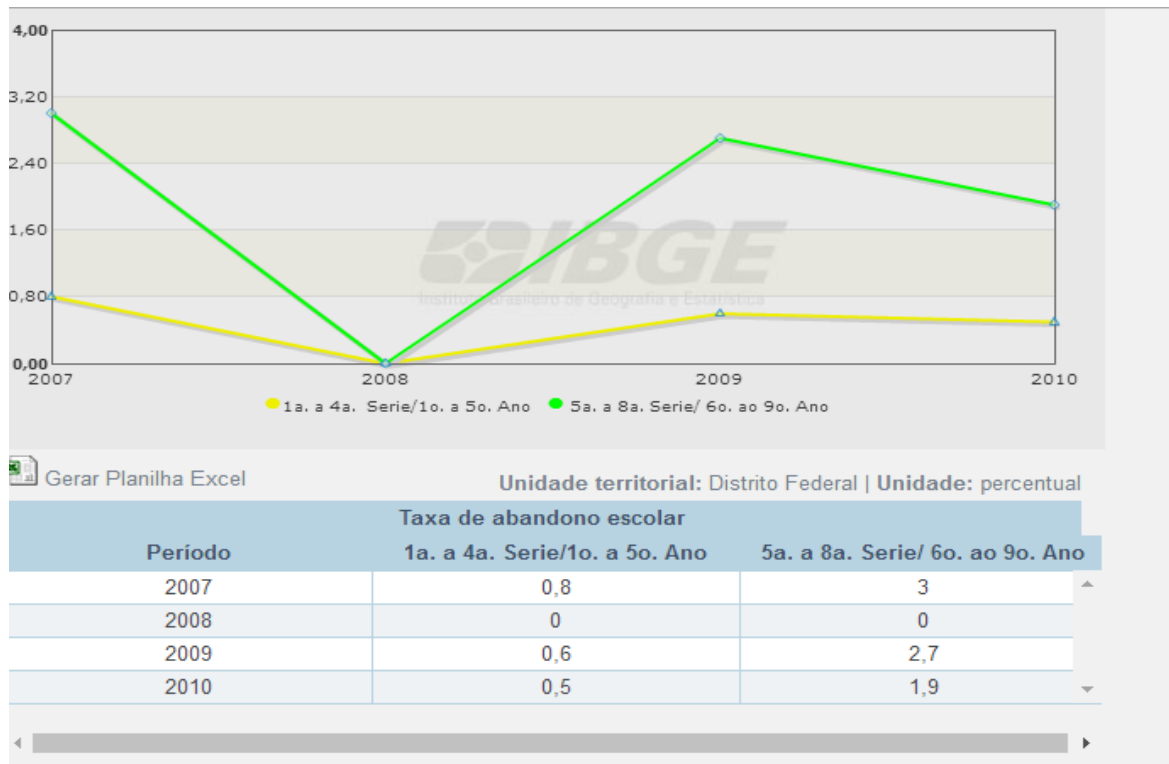


Figura 12. Abandono escolar por série – ensino fundamental - abrangência/DF - 2007/2010.

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar, 2010.

Nesta clientela, situa-se os adolescentes em conflito com a lei, levantamento estatístico da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Murad, 2004) identificou que existiam no Brasil cerca de 39.578 adolescentes no sistema socioeducativo. Este quantitativo representava 0,2% (zero vírgula dois por cento) do total de adolescentes na idade de 12 a 18 anos existentes no Brasil, Tabela 2.

Percebe-se, assim, que o quantitativo de adolescentes autores de atos infracionais, se comparado, com a região Centro-Oeste, ainda é reduzido em relação à região sudeste, mas que, constata-se, lamentavelmente, que muitos desses jovens vivem em situação de grande vulnerabilidade e exclusão social, resultado de um sistema social desigual e injusto. Esse episódio é a consequência produzida pelo processo econômico de má distribuição de renda, com uma política neoliberal excludente, instauradora de consequências sociais negativas (Sales, 2007).

Rocha (2002) discorre que havia no país 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória.

Tabela 2

Adolescentes conforme o sistema socioeducativo e a população de adolescentes de 12 a 18 anos – por região.

Regiões	Adolescentes no SSE *	População de 12 a 18 anos **
Brasil	39.578	25.030.970
Centro-Oeste	3.601	1.704.139
Sudeste	22.022	9.790.356
Sul	6.413	3.406.985
Norte	2.048	2.180.849
Nordeste	5.494	8.417.089

Fonte: Dados da SEDH/SPDCA (Murad et ali, 2004).

Nota. **Censo Demográfico (IBGE, 2000). Caracterização da população – Resultados da amostra.

Destes, 90% (noventa por cento) eram de (sessenta e três por cento) não eram brancos e destes 97% (noventa e sete por cento) eram afrodescendentes; 51% (cinquenta e um por cento) não frequentavam a escola; 90% (noventa por cento) não concluíram o Ensino Fundamental; 49% (quarenta e nove por cento) não trabalhavam; 81% (oitenta e um por cento) viviam com a família quando praticaram o ato infracional; 12,7% (doze vírgula sete por cento) viviam em famílias que não possuíam renda mensal; 66% (sessenta e seis por cento) em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos e 85,6% (oitenta e cinco vírgula seis por cento) eram usuários de drogas.

Em cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade existiam 1.260 adolescentes, segundo Fuchs (2004). Destes, 96% (noventa e seis por cento) eram do sexo masculino; 68,5% (sessenta e oito vírgula cinco por cento) tinham entre 15 e 17 anos; 62,4% (sessenta e dois vírgula quatro por cento) eram afrodescendentes; 75,7% (setenta e cinco vírgula sete por cento) não trabalhavam; 70% (setenta por cento) se declaravam usuários de drogas e 87,2% (oitenta e sete vírgula dois por cento) viviam com a família antes do início do cumprimento da medida socioeducativa e 58,7% (cinquenta e oito vírgula sete por cento) estavam fora da escola formal antes do cometimento do ato infracional.

Dados extraídos da pesquisa do Conselho Nacional de Justiça (2012) apontam que, quanto à escolaridade, a última série cursada por 86% dos adolescentes entrevistados estava englobada no ensino fundamental, ou seja, este percentual de adolescentes não concluiu a formação básica.

Deve-se ressaltar que há uma percentagem maior de adolescentes cuja última série cursada foi a quinta e a sexta série do ensino fundamental, como mostram os dados da Figura 13.

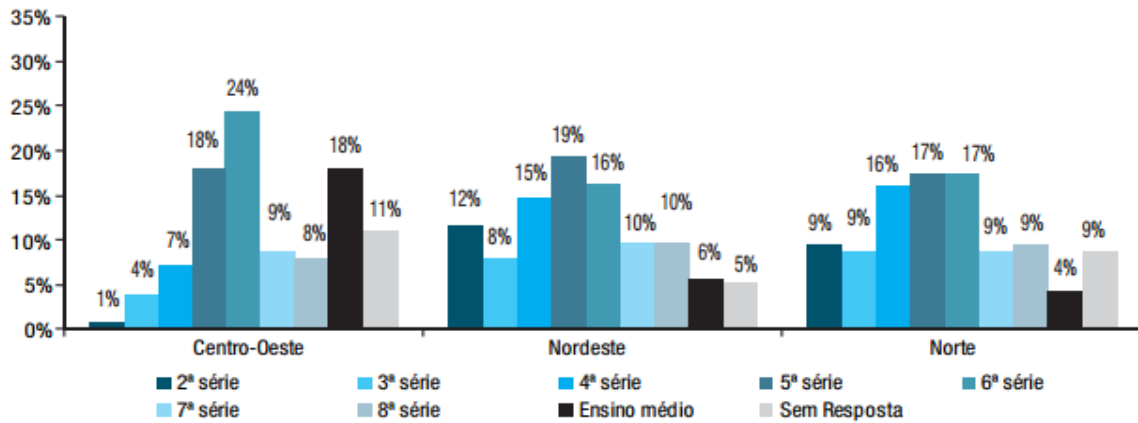


Figura 13. Última série escolar cursada pelo adolescente infrator por região.

Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ, 2012.

A investigação de Oliveira e Assis (1999), que se refere à análise de dados sobre jovens envolvidos em processos na cidade do Rio de Janeiro, demonstra que 72,6% dos jovens em conflito com a lei não estavam estudando, 20% eram analfabetos e apenas 9% dos jovens haviam estudado além da sexta série. Segundo as autoras, metade dos entrevistados tinha cursado até a quarta série e nenhum deles chegou ao Ensino Médio.

Dados da investigação de Oliveira e Assis (1999) também indicam que pouco mais da metade dos jovens em conflito com a lei sabia ler e escrever, mais de 70% de todos os jovens participantes de seu estudo já tinham abandonado os estudos, e a repetência escolar foi regra comum entre os entrevistados. Verifica-se que, apesar de terem decorridos catorze anos após Fuchs (2004) sinalizar um quantitativo de mais de 58,0% de adolescentes evadidos dos bancos escolares, antes dos cometimentos dos atos infracionais, a situação da evasão escolar, ainda hoje, permanece. Os indicadores de rendimento do Fluxo Escolar da Educação Básica do Censo Escolar dos anos de 2014/2015 (DEED/INEP, 2017), Figura 14, referindo-se à situação final do aluno declarada na segunda etapa da coleta do Censo Escolar e considerando os dados de alunos que ao final do ano letivo foram aprovados ou reprovados ou que durante o ano letivo abandonaram a escola, reforçam a necessidade de um projeto de vida que leve em consideração a imperiosa necessidade de combater a evasão escolar.

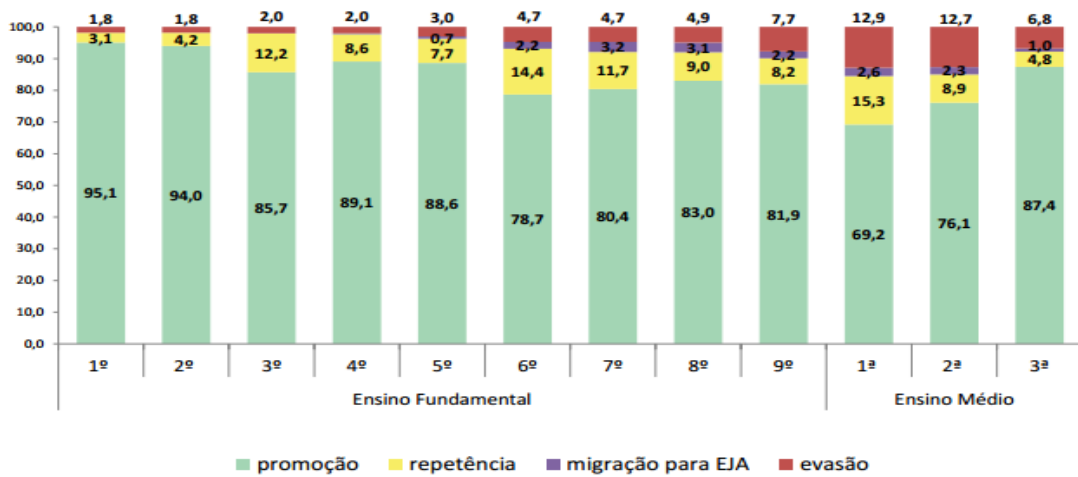


Figura 14. Taxas de promoção, repetência migração para EJA e evasão por série Brasil, Censo Escolar, 2014/2015.

Fonte: DEED/INEP, 2017.

Constata-se, por meio da Figura 14, que a maior taxa de evasão revelada pelo Censo Escolar entre 2014 e 2015 foi de 12,9 % dos alunos matriculados na primeira série do ensino médio, seguida por 12,7% dos na segunda série. Entretanto, esse índice diminuiu, no terceiro ano, se comparado aos dois anos iniciais do ensino médio. A terceira maior taxa de evasão é no nono ano ensino fundamental, que registrou 7,7%. Considerando a totalidade das séries do ensino médio, a evasão escolar chega a 11,2 do total de alunos nessa etapa de ensino.

Ocorreu, portanto, uma alta taxa de evasão nessas séries, fato que precisa ser investigado para entender que fatores contribuíram para a desistência de tantos alunos nas referidas séries. Os menores índices de evasão escolar encontram-se nos primeiros seguimentos do ensino fundamental, com 1,8 % no primeiro ano, permanecendo com o mesmo índice de evasão no segundo ano, também com 1,8 %, ambos do ensino fundamental. Os números fazem parte dos indicadores de fluxo escolar na educação básica, divulgados pela primeira vez pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), junho de 2017. A série histórica revela, em todas as etapas de ensino, uma queda progressiva na evasão escolar de 2007 a 2013, mas o comportamento se altera em 2014, quando as taxas aumentam. A evasão é maior nas escolas rurais, em todas as etapas de ensino. O Estado do Pará tem a mais alta taxa de evasão em todas as etapas de ensino, chegando a 16% no ensino médio, conforme demonstra a Figura 15.

Verifica-se, portanto, dos dados apresentados pelas Figuras 14 e 15, que a realidade dos adolescentes brasileiros, incluindo aqueles no contexto socioeducativo, exige atenção do Estado e evidencia a necessidade de uma agenda de urgência, no sentido de se efetivar

políticas públicas e sociais e, sobretudo, ampliar os desafios para a efetiva implementação de atendimento educacional.

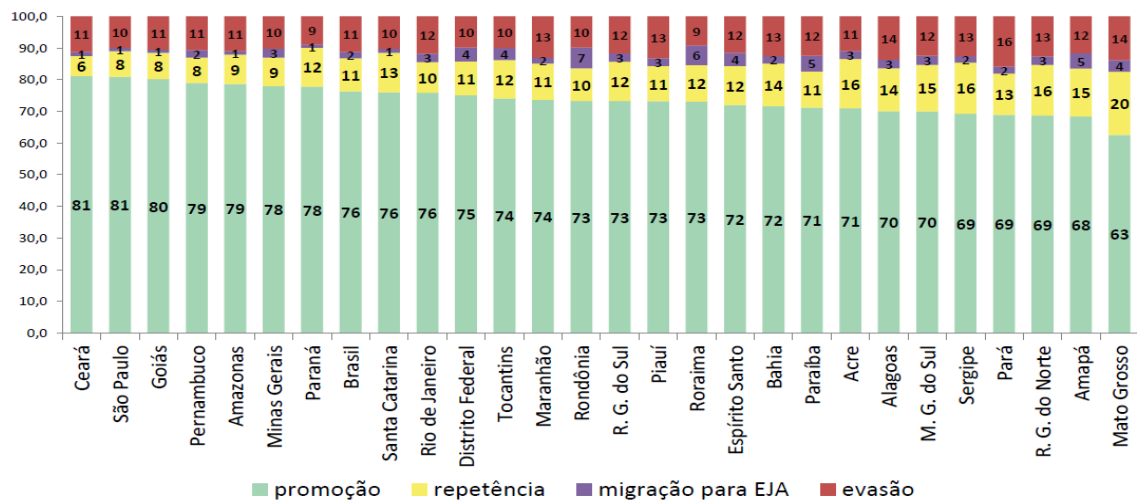


Figura 15. Taxas de promoção, repetência migração para EJA e evasão dos anos iniciais Brasil e Unidades da Federação - Censo Escolar 2014/2015.

Fonte: DEED/INEP, 2017.

Pereira (2008), buscando compreender a trajetória de adolescentes com o tráfico de drogas e evadidos da escola, destaca a fluidez da autoridade em nossos dias, especialmente nas famílias desses adolescentes, normalmente emaranhadas, com fronteiras e papéis tênues e confusos.

Para tanto, dada a especificidade do recorte com adolescentes autores de ato infracional do DF, destacamos alguns dados de pesquisa da Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central - CODEPLAN (2013) de adolescentes evadidos da escola:

- Aproximadamente, 90% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são naturais do Distrito Federal;
- 84,2% dos adolescentes/jovens internados são do sexo masculino e 80,2% se declaram negros;
- A faixa etária predominante na ocasião da pesquisa era de 16 a 18 anos, totalizando 64%;
- A maior incidência de adolescentes autores de atos infracionais encontra-se na faixa de 17 anos, fim da adolescência e idade limite para o enquadramento do delito como ato infracional e para a garantia de direitos previstos no ECA;
- A maior parte dos atos infracionais cometidos é contra o patrimônio e não contra a vida. O roubo (42,1%) é ato infracional recorrente entre os socioeducandos que cumpriam medida de internação, seguido pelo homicídio (14,7%), tentativa de homicídio (8,7%) e tráfico de drogas (8,3%); e
- Os adolescentes revelam histórico de violências sofridas, destacando-se a violência física, seguida pela violência psicológica.

Assim sendo, a escola situa-se na quarta posição em relação aos locais onde sofrem violências, sendo antecedida pelas ações da polícia e por conflitos entre grupos rivais e familiares. A instituição escolar não é indicada pelos adolescentes como um local seguro, o que pode justificar o fato de que 82% dos adolescentes/jovens ainda não haviam terminado o Ensino Fundamental e apenas 2,2% completaram o Ensino Médio. Contraditoriamente, 93% acreditam que a escola pode mudar sua vida.

Nesse contexto, a desconcertante questão desses adolescentes, vem-se se aplicando como uma das principais causas produzidas pelo processo econômico globalizado, ocasionando repúdio social a determinados setores da sociedade, como se o problema da infração fosse comum a todos os adolescentes, sinalizando, como saída desse problema, a criação de projetos de leis que reduziria a maioria penal e, que, na sua visão, poria fim ao aumento da violência produzido por estes adolescentes “que não conseguem viver em comunidade”.

Desta forma, a redução da maioria penal e uma maior rigidez na punição de adolescentes que cometem atos análogos a crime têm ocasionado ampla divulgação na imprensa e na sociedade brasileira.

Para Volpi (2006):

Todas as propostas que indiquem a redução da idade de imputabilidade penal como uma solução para a prática dos delitos, cometidos por adolescentes, não levam em consideração a complexidade do assunto e se incorporam em um ciclo maléfico de reprodução da violência. (p. 57).

Ocorre que os projetos de lei da reforma do Código Penal Brasileiro, que precipitaram a maioria penal para 16 e até 14 anos, propõem, assim, na prática, o banimento, a rejeição da juventude pobre e a criação da apartheid social Sales. Isso porque os adolescentes oriundos das camadas populares, os mais expostos a riscos sociais, são por vezes, também, concebidos, de acordo com a lógica repressiva-punitiva como bárbaros, por conseguinte, indignos de uma atenção mais justa que considere os percalços econômicos, sociais e morais que os levariam ao delito (Adorno, 1995). Entretanto, são pessoas em desenvolvimento como todo e qualquer outro adolescente e, de acordo com os termos da Constituição Federal (1988), prioridade absoluta, entretanto, na prática, essa condição é suplantada por interesses econômicos, considerados de maior importância. No passado e no presente, o que eles têm sido, na realidade, portanto, é pré-cidadãos, o que condiz, se não com um processo de invisibilidade, certamente com um fenômeno de encapsulamento social (Arendt, 1993).

Esta compreensão restringida é que tem dificultado o diálogo por parte de distintos setores da sociedade, pois com o alto índice de violência aumentado, o assunto dos adolescentes que cometem atos infracionais, ultimamente, tem tido mais destaque, principalmente, por parte, da imprensa.

Nessa perspectiva, Spozito⁹ et al (Org) (2002, apud Monteiro e Alves, 2012), acredita que crianças e adolescentes são mais vítimas do que responsáveis por tanta violência, pois para ele, uma forma de violência muito atual e assídua na vida destes sujeitos é a ausência de condições socioeconômicas para que estes possam desenvolver-se. Constata-se que para alimentar-se, grande parte deles, se vê compelido a trabalhar desde a mais tenra idade. Não convém confundir o sujeito com o ato praticado em preservação à subjetividade de uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento (artigo 6º, ECA). Por adolescência compreendemos uma construção sócio-histórica que, apesar de possuir uma ancoragem no biológico (puberdade), trata-se de um período mais lógico que cronológico (Rassial, 1997).

Todavia, em concordância com a legislação, não desconsideramos a peculiaridade dos fatores de risco e ou a vulnerabilidade própria dessa faixa etária. Trabalhar com indicadores demográficos para a construção de um quadro referencial dos sujeitos com possíveis situações de riscos ou vulnerabilidades pode ser perigoso se os considerarmos de forma determinista e se desconsiderarmos a complexidade desses indicadores, bem como a tendência a culpabilidades equivocadas, imobilizadoras e improdutivas. Tem sido comum ouvir dos profissionais da educação declarações equivocadas de que a família sabe o que fazer diante das situações vivenciadas por seus filhos, mas não o faz por opção ou negligência. Depoimentos como este desconsideram as construções históricas, os contextos econômicos e sociais que levaram os sujeitos a ocuparem os locais nos quais se encontram, bem como as práticas bem-intencionadas, mas nem sempre exitosas das famílias ao tentarem recuperar seus filhos ou dependentes.

Farrington (2002) comprova, ainda, em estudo longitudinal realizado em diversos países, que a adolescência é o momento de maior vulnerabilidade aos fatores de risco descritos e que as vulnerabilidades tendem a aumentar quando esses fatores de risco se acumulam. Indicadores apresentados por Farrington têm sido confirmados também na realidade brasileira. Tomados esses cuidados, é possível concordar com Farrington (2002) quando afirma que muitos adolescentes autores de ato infracional são sujeitos em peculiar condição de desenvolvimento (adolescentes), expostos a fatores de risco comuns: fragilidade

⁹ Spozito, M. P. et al (Org.). (2002). Autor da obra “*Juventude em debate*”. (2a ed.). São Paulo: Cortez.

no controle dos impulsos; baixo desempenho escolar; pais com históricos de envolvimento com a polícia; baixa renda familiar; supervisão parental deficiente; membros de famílias numerosas; filhos de pais muito jovens; residentes em aglomerados urbanos com alta frequência de violência; usuários de drogas; pertencentes a etnias raciais politicamente minoritárias; acúmulo de histórico de transferências e evasão escolar.

Portanto, faz-se necessário compreender o fracasso escolar, seja por meio de evasão ou repetência escolar como sendo uma desigualdade fabricada no interior das instituições sociais, políticas e educacionais e não como sendo algo natural para alguns indivíduos que não conseguem lograr sucesso.

Sobre isso, Ribeiro (1991) afirma que:

As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar. (p. 17).

Contudo, a direção pedagógica da produção de instituições capazes de ofertar um projeto de vida aos adolescentes em conflito com a lei tem se mostrado excepcionalmente eficiente na produção de escolhas metodológicas, nas quais um tratamento humanitário, educativo e de promoção das potencialidades dos adolescentes gera cidadão capazes de contribuir com a construção de uma sociedade melhor.

Assim sendo, no caso específico dos adolescentes em conflito com a lei e sua relação com a escola, não basta reclamar a integração, nos espaços escolares, dos que estão deles marginalizados. Para, além disso, é necessário integrar a escola no processo de construção e transformação do mundo, para que ela possa ser um local de promoção de relações democráticas, humanas e críticas.

1.4.3 A escola, o professor e as contradições econômicas, sociais e culturais

Até a década de 50 do século XX, a escola primária cumpre funções de alfabetização, transmissão de conhecimentos elementares e, como diziam no século XIX, “moralização do povo pela educação”. Poucas crianças seguem estudando além desse nível primário. Aliás, no Brasil, uma grande parte da população nem é alfabetizada, por não entrar na escola primária ou nela permanecer pouco tempo. Quanto aos jovens das classes populares, saem da escola para trabalhar na roça, em uma loja, etc., sejam eles bem-sucedidos ou “fracassados”. Para as crianças do povo, a escola não abre perspectivas profissionais e não promete ascensão social, com exceção de uma pequena minoria que, muitas vezes, passa a

ensinar na escola primária. Os jovens oriundos da classe média continuam estudando além da escola primária, mas, na maioria das vezes, esses estudos os levam às posições sociais a que eram destinados (Charlot, 2013).

Portanto, a escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro da criança, e conseqüentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências. Alunos fracassam, mas esse fracasso é apenas um problema pedagógico, não acarreta conseqüências dramáticas e, senso assim, não é objeto de debate social. Não se fala de “violência escolar”, decreto, há atos de indisciplina e pequenas violências entre as crianças, mas estão na “ordem das coisas” e não preocupam a opinião pública e os professores. Isso não significa dizer que não há debates sobre a escola, por exemplo, na década de 1930 no Brasil. Não se discute, porém, o que está acontecendo dentro da escola e a contribuição do ensino para a modernização do país. As contradições relativas à escola são contradições sociais a respeito da escola, não contradições dentro da escola.

Nesta configuração socioescolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula são claramente definidos e estáveis. O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula. Essa configuração histórica muda por inteiro a partir dos anos 60 e 70 do século XX. Na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social; é o caso dos Estados Unidos, na França, no Japão e nos países do Sudeste Asiático, no Brasil, nos países africanos e etc. Essa nova perspectiva leva um esforço para universalizar a escola primária, e a seguir, ensino fundamental. Dessa época para cá, aos poucos ingressaram na escola, em níveis cada vez mais avançados, rapazes e moças pertencentes a camadas sociais que, outrora, não tinham acesso à escola ou cursavam apenas as primeiras séries. Esse movimento de expansão escolar é organizado e direcionado, antes de tudo pelo Estado.

Doravante, o fato de ter ido à escola, ter estudado até o certo nível de escolaridade, ter obtido um diploma abre perspectivas de inserção profissional e, por conseguinte, ascensão social. Com efeito, estudos e diplomas permitem conseguir empregos gerados pelo desenvolvimento econômico e social e pela expansão da própria escola (Charlot, 2013). Daí começa a impor um novo modelo de ingresso na vida adulta, modelo que articula nível de estudos a posição profissional e social. Apesar das taxas elevadas de desemprego e da importância da economia informal, esse modelo já predomina no Brasil: a história escolar de uma criança acarreta conseqüências importantes, efetivas ou potenciais, para sua vida futura. Para tal configuração socioescolar, a contradição entra para a escola.

Primeiro, porque, doravante, importa muito o fato de ter sido bem-sucedido na escola ou, ao contrário, fracassado que, torna a relação mais angustiante dos alunos e dos pais com a escola e mais tensionada a relação com os docentes. A nota e o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho. Entretanto, não basta tirar uma boa nota e obter um diploma, é preciso conseguir notas e diplomas superiores aos dos demais alunos para conquistar as melhores vagas no mercado de trabalho e ocupar posições mais lucrativas e prestigiosas. A escola torna-se espaço de concorrência entre as crianças que lá frequentam.

Segundo as novas camadas sociais que ingressam na escola, em particular, no último seguimento do ensino fundamental, importam para o universo escolar comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda que não combinam com a tradição e até mesmo com a função da escola. Esses novos alunos encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e à disciplina. Ademais, já se desenvolvem novas fontes de informação e de conhecimento, em especial a televisão, sendo mais atraente para os alunos do que a escola.

Em terceiro lugar, os docentes sofrem novas pressões sociais, haja vista, que os resultados escolares dos discentes são importantes para as famílias e para o futuro do país, sendo, assim, os professores são vigiados e criticados. Entretanto, a remuneração dos professores continua baixa. Com efeito, a remuneração auferida por uma categoria profissional não depende apenas da importância social da sua função de magistério e das competências requeridas para exercê-las, mas, ainda, da raridade das pessoas aptas a ocuparem a mesma vaga. Ora, com a expansão da escola, em particular nas classes sociais populares, desprovidas das redes relacionadas que possibilita conseguir os empregos mais cobiçados, são cada vez mais numerosas as pessoas diplomadas e aptas a ensinar.

Por todas essas razões, a contradição entra no ambiente escolar e desestabiliza a função do docente. A sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidade dessas contradições. Até as práticas pedagógicas cuja eficácia parecia comprovada pela tradição são questionadas e criticadas: começa a ser desprezado o professor “tradicional”. Perduram até os dias atuais as funções conferidas à escola nos anos 1960 e 1970, os pedidos a ela endereçados, as contradições que ela deve enfrentar e, portanto, a desestabilização da função do docente. Nessa base, contudo, dá-se uma nova guinada nas décadas de 1980 e 1990.

Para Charlot (2007):

As mudanças, incluídas aquelas que dizem respeito à escola, decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica

e social. Essas lógicas são ligadas à globalização, mas constituem um fenômeno mais amplo. (p. 98).

Podemos resumir essas lógicas da seguinte forma: primeiro, tornam-se predominantes às exigências de eficácia e da qualidade da ação e da produção social, inclusive quando se trata da educação. Em segundo lugar, essas exigências levam a considerar o fim do ensino médio como o nível desejado de formação da população em um país que ambiciona enfrentar a concorrência internacional e abrir as portas do ensino superior a uma maior parte da juventude.

Por um efeito feedback, crescem as exigências atinentes à qualidade do ensino fundamental. Em terceiro lugar, a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “lei do mercado” é o melhor meio e, até mesmo, o único para alcançar eficácia e qualidade. Multiplicam-se as privatizações, inclusive, em alguns países, em especial no Brasil, do ensino, quer fundamental, quer médio, quer superior ainda mais. De uma forma geral a esfera na qual o Estado atua diretamente reduz-se.

O Estado recua, em proveito do “global” e ainda, do “local” beneficiado pelo recuo do Estado. Por fim, desenvolvem-se em ritmo rápido novas tecnologias de informação e comunicação: computador, Internet, CD – ROM, celular.

Dessa forma nascem e crescem espaços de comunicação e informação que escapam ao controle da escola e da família e que fascinam, particularmente, os jovens, como facebook, MSN, etc. Todas essas transformações têm consequências sobre a profissão docente, desestabiliza não apenas pelas exigências dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, nos seus públicos de alunos, nas suas práticas.

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras pré-definidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia, mas sim, um profissional que deve resolver problemas.

A injunção passou a ser: Faça o que quiser, mas resolva o problema (Charlot, 2013). Isso quer dizer que o professor ganhou uma autonomia mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos.

Vigia-se menos a conformidade da educação do professor com as normas oficiais, entretanto, avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do professor. Para resolver os problemas, o docente é convidado a adaptar a sua ação ao contexto.

A escola e os professores, para Bourdieu (2007, apud Charlot, 2013):

Devem elaborar um projeto- pedagógico levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos, etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo do docente. O docente que, não foi e, ainda, não é formado para tanto, fica um pouco perdido (p. 100).

Para tanto, a escola há de encarar um novo desafio. Apesar de ainda não ter resolvido os problemas atinentes à generalização do ensino fundamental, médio e superior, ela deve acolher adolescentes e jovens de classe popular e levar em conta as novas lógicas, como elaborar projetos, celebrar contratos e etc. Sendo assim, portanto, um novo desafio a ser enfrentando pela escola e seus professores.

1.5 A Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto como lócus da pesquisa

1.5.1 Descrição da unidade e sua função na LA e PSC

A Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto – UAMA está localizada na SEPN 513, edifício Imperador, Bloco D, no prédio comercial da Asa Norte, Brasília – DF. Ela é composta de 03 (três) salas: 103, 105 em que ocorrem os atendimentos socioeducativos com os adolescentes, já a sala 127 é destinada a execução de projetos, também, com os familiares dos socioeducandos (PPP, 2013).

Tem um programa que desenvolve ações de natureza eminentemente socioeducativa, expressas em um projeto pedagógico, em espaço físico apropriado com acompanhamento interdisciplinar por equipe técnica do próprio programa. Para Liberdade Assistida Institucional (LA), cada técnico acompanha no máximo 20 adolescentes, na Liberdade Assistida (LA), cada técnico tem sob seu acompanhamento e monitoramento o máximo de 20 orientadores comunitários, sendo que cada orientador acompanhará até 02 adolescentes simultaneamente. A Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) tem 01 técnico para cada 20 adolescentes; 01 referência socioeducativo para cada grupo de até 10 adolescentes e 01 orientador socioeducativo para até 02 adolescentes ao mesmo tempo. Assim deverá ser garantido o atendimento socioeducativo psicossocial e jurídico de forma individual e coletivo ao adolescente e suas famílias, considerando o contexto comunitário, com vinculação administrativa. Onde houver Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), este poderá ser o programa de referência, dada sua missão de prestar serviços de proteção social especial, de média complexidade, entre os quais os adolescentes

que cumprem medidas em meio aberto. Embora o acompanhamento da execução seja de uma determinada Política Pública, como a Assistência Social, os demais integrantes do Sistema Socioeducativo serão corresponsáveis pelo atendimento as demandas dos adolescentes e suas famílias, que contribuam para a viabilização do Plano Individual de Atendimento Socioeducativo – PIA. O Plano de ação e o Projeto Pedagógico dos Programas serão inscritos e divulgados aos demais atores do Sistema de Garantia de Direitos.

A Unidade atende os socioeducandos, ou seja, adolescentes em conflito com a lei, encaminhados pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) para o cumprimento das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). O adolescente, considerado responsável pela autoria de ato infracional, que receber esta medida deverá ser acompanhado em seu processo de desenvolvimento e educação pela equipe das UAMAs. O trabalho realizado pela equipe do programa de LA busca englobar família, escola, trabalho, profissionalização, cultura, lazer, esporte e comunidade favorecendo, dessa forma, sua integração e inclusão social.

Os objetivos do cumprimento dessas medidas em meio aberto são a de estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente, na qual a intervenção socioeducativa deve ser estruturada com ênfase na vida social do adolescente – família, escola, trabalho e comunidade ECA (1990). A medida socioeducativa de LA será adotada sempre que se afigurar a mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o socioeducando, e será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, considerando a avaliação da equipe de referência, o Ministério Público e o Defensor.

No Distrito Federal, adota-se a modalidade de Liberdade Assistida Institucional, em que cada técnico, numa equipe multiprofissional, acompanha, simultaneamente, vinte adolescentes. Neste caso, os técnicos fazem o acompanhamento direto dos adolescentes. Em outras localidades, é possível que se estabeleça o modelo de Liberdade Assistida Comunitária, em que há a figura de um orientador comunitário, que orienta os socioeducandos.

Como já mencionado, é uma das medidas socioeducativas impostas pelo TJDFT aos menores em conflito com a lei, preconizada no ECA (1990), nos seus artigos 118 e 119. Tem como objetivo o acompanhamento, auxílio e orientação dos socioeducandos por equipes multidisciplinares, objetivando oferecer atendimento nas diversas áreas de políticas públicas, como saúde, educação, cultura, esporte, lazer e profissionalização, com vistas à sua promoção social e de sua família, bem como inserção no mercado de trabalho.

Ainda, o âmbito do Distrito-Federal, a responsabilidade pela execução fica a cargo Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal, por meio do trabalho desenvolvido nas Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMAs).

Quanto à medida socioeducativa de PSC visa responsabilizar o socioeducando pelo cometimento do ato infracional, por meio da execução de serviços comunitários. Essas tarefas podem ser desenvolvidas “junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais”, conforme o artigo 117, do ECA (1990). Tais espaços possibilitam a aproximação dos adolescentes a atividades de interesse público, contribuindo com seu contexto social. Sua realização consta na execução de tarefas gratuitas e de interesse geral, durante período máximo de seis meses e oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

No âmbito do Distrito Federal – DF, a responsabilidade pela execução fica a cargo da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal, por meio do trabalho desenvolvido nas Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMAs), com apoio das instituições parceiras e ao Projeto Político Pedagógico da Unidade.

Para tanto, as UAMAs desenvolvem as seguintes ações: orientação e acompanhamentos sistemáticos e individuais ao socioeducando; acolhimento dos adolescentes e famílias por meio da equipe de referência (assistente social, psicólogo, pedagogo e Atendentes de Reintegração Social - ATRS); encaminhamento e acompanhamento tanto do jovem quanto de sua família para os programas oficiais ou comunitários de auxílio e assistência social; encaminhamento e acompanhamento tanto do jovem quanto de sua família para atendimento na rede (hospitais, conselho tutelar, ...); estudos de casos; supervisão da frequência e aproveitamento escolar do socioeducando, devendo, inclusive, promover sua matrícula na rede de ensino público Distrital, tanto em nível Fundamental quanto Médio; profissionalização e inserção do jovem no mercado de trabalho, sempre tendo em vista suas aptidões, peculiaridades (principalmente a idade) e necessidades; Grupos de adolescentes e Grupos Multifamiliares; Oficinas com adolescentes; atividades externas com os adolescentes e jovens a eventos culturais. Ex. cinema, Bienal do Livro, Projeto 100 anos de Pixinguinha, exposição Game Over, entre outros; seleção de jovens para estágios em órgãos do Governo do Distrito Federal (GDF); visitas domiciliares; visita e acompanhamento dos adolescentes nas escolas; articulação com a Rede Social e

participação nas reuniões da Rede; palestras sobre diversos temas: prevenção ao uso de drogas, inserção no mercado de trabalho; articulação e visitas em instituições governamentais e não governamentais para implementação da PSC na comunidade; reuniões sistemáticas com instituições conveniadas com a SECRIANCA para o acompanhamento da PSC; projetos pedagógicos (prevenção à violência, capacitação de professores, sensibilização do corpo escolar para a temática do adolescente em conflito com a lei, entre outros (PPP, 2013)).

Verifica-se, portanto, que o cumprimento da medida socioeducativa deve visar a formação do adolescente e estimular a sua autonomia/emancipação, com apoio das instituições parceiras e voltado a um Projeto Político Pedagógico emancipatório. Logo, a execução das Medidas Socioeducativas (MSEs) deve ter como foco principal a ampla integração social do adolescente, almejando, assim, estimular a sua autonomia pessoal, profissional, emocional e educacional.

1.6 Projetos pedagógicos da Unidade de atendimento em meio aberto no Distrito Federal

1.6.1 Diagnóstico das medidas em meio aberto no DF

Considerando que infância e adolescência têm que estar sempre na linha de frente, que não podem mais permanecer sobrevivendo ao descaso e ao desprezo, que o direito à vida não é meramente direito à sobrevivência, que crianças e adolescentes do Distrito Federal precisam viver para que a capital da República seja o modelo humanístico, e não apenas urbanístico, da nacionalidade brasileira, o governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado da Criança do DF, vem implementando ações para tentar reverter o quadro negativo ora encontrado em relação às medidas socioeducativas, fruto de anos de descaso. Portanto, atendendo ao princípio da proteção integral, norteador do Estatuto da Criança e do Adolescente Lei n. 8069 (1990), que dispõe em seu artigo 1º: “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.”

Buscando, assim, atender a referida Lei e ao objetivo proposto pela Secretaria de Estado da Criança do DF implantar políticas públicas voltadas à promoção dos direitos infanto-juvenis, garantindo os cuidados essenciais nesta etapa da vida, várias ações estão sendo desenvolvidas, tais como: construção de novas unidades de atendimento socioeducativo de internação e semiliberdade; adequação física das unidades existentes de

internação, semiliberdade e meio aberto; concurso público; curso de formação continuada para os servidores do sistema socioeducativo; criação do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI); formação e fortalecimento da rede de proteção com as diversas secretarias do Distrito Federal; e outras. Dentre essas ações, se encontra a organização dos projetos pedagógicos das medidas socioeducativas do Distrito Federal Projeto Político Pedagógico da Unidade de Atendimento em Meio Aberto – PPP (2013).

Assim, numa proposta democrática, com a participação da comunidade socioeducativa foram construídos três projetos, a saber:

- (i) Projeto político pedagógico das medidas socioeducativas em meio aberto do DF;
- (ii) Projeto político pedagógico da medida socioeducativa de semiliberdade do DF;
- (iii) Projeto político pedagógico da medida socioeducativa de internação do DF.

É neste primeiro volume que nos debruçamos, haja vista aos objetivos da presente pesquisa, o projeto político pedagógico das medidas socioeducativas em meio aberto do DF, sendo o resultado do esforço coletivo realizado pelos servidores que atuam nas unidades de medidas socioeducativas em meio aberto. A partir dessa convicção, começaram os diálogos para programar a ação político-pedagógica das medidas socioeducativas em meio aberto.

O formato escolhido para a construção do projeto pedagógico das medidas socioeducativas em meio aberto foi partir da análise de situações reais do atendimento socioeducativo, por meio de encontros com os servidores. Com base nas oficinas de estudo de caso foi possível tratar de temas que suscitam a reflexão sobre a realidade da execução das medidas, interligando aspectos cotidianos e metodológicos do trabalho. Os encontros contaram com a participação de sessenta e nove servidores das Unidades em Meio Aberto. A discussão inicial, com a abordagem do caso de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida, propiciou a verificação dos problemas e das práticas bem-sucedidas existentes no atendimento, das dificuldades na articulação com outros órgãos e poderes estatais e das relações entre a prática socioeducativa e a sociedade. Foi possível também elencar os eixos centrais do trabalho nas Unidades executoras das medidas em meio aberto (PPP, 2013).

Na segunda parte das oficinas, foram organizados subgrupos com até cinco servidores para discussão e elaboração de sugestões de organização do trabalho socioeducativo, a partir de três temas centrais e vários subtemas. Esse trabalho abriu as possibilidades para a construção da minuta do documento que deu origem ao Projeto Político Pedagógico das medidas socioeducativas em meio aberto do Distrito Federal. O objetivo

dessa metodologia de construção do projeto de organização pedagógica das medidas foi favorecer a participação dos servidores na formulação do modelo de atendimento e manter estreita ligação entre os interesses do Estado e as expectativas dos operadores que atuam nas Unidades de Atendimento do Sistema Socioeducativo.

Portanto, é com uma resposta afirmativa e adequada que o Sistema Socioeducativo do DF emerge no debate sobre a questão da delinquência juvenil e as políticas de proteção ao adolescente. Ocorre que o desafio seguinte é instituir este projeto no cotidiano do trabalho nas Unidades como referência para a organização da ação pedagógica das medidas socioeducativas em meio aberto, porque ele expressa a intencionalidade política pedagógica de um projeto de socioeducação e de sociedade.

Ocorre que as medidas em meio aberto do DF, em maio de 2012, tinham aproximadamente 4.000 adolescentes vinculados nas Unidades, entre aqueles que cumpriam medida de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

A estrutura para o acompanhamento dos adolescentes contava com 14 Unidades distribuídas em algumas das Regiões Administrativas do Distrito Federal, a saber: Brasília, Sobradinho, Planaltina, São Sebastião, Paranoá, Núcleo Bandeirante, Guará, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas e Santa Maria (Poubel, 2005).

Dessas unidades, dez funcionavam em espaços físicos cedidos pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST) e apenas quatro estavam em bases físicas cedidas diretamente ao Sistema Socioeducativo, pelas Administrações Regionais. Algumas funcionam em espaços físicos possuíam infraestrutura precária. As salas eram pequenas em relação à composição das equipes e não existiam salas exclusivas para atendimento individual, inviabilizando a privacidade e sigilo necessários ao atendimento dos adolescentes. Diante desse quadro, a Secretaria da Criança está investindo na locação de imóveis e construção de novas Unidades de Meio Aberto.

Buscando tentar reverter essa situação, a Secretaria publicou a Portaria nº 385, de 10 de dezembro de 2012, que institui Grupo de Trabalho com a finalidade de realizar a construção do fluxo de ações das medidas em Meio Aberto.

Contudo, constatamos, ainda, que há nas unidades uma série de dificuldades no que diz respeito ao gerenciamento de seus processos.

Não existe uma definição clara dos fluxos de trabalho e dos procedimentos o que precisam ser melhorados, haja vista, as unidades funcionarem de acordo com suas demandas específicas, sem dialogar umas com as outras, o que incide diferenças metodológicas no

atendimento socioeducativo desenvolvido, fazendo necessário, portanto, maior integração entre essas unidades para termos, efetivamente, resultados positivos na socioeducação, aliado a políticas públicas.

1.6.2 Estrutura física da unidade

Não há uma padronização sobre a estrutura física das medidas em meio aberto, no entanto, as instalações das Unidades em meio aberto deverão estar de acordo com as necessidades de quantitativo de equipe e que possibilitem o desenvolvimento das metodologias previstas nos programas de execução das medidas (PPP, 2013).

O ambiente da Unidade de execução deve ser acolhedor para facilitar a expressão das necessidades e opiniões, garantindo privacidade e preservação da integridade e dignidade dos adolescentes e suas famílias, assegurando a acessibilidade das pessoas com dificuldades de locomoção.

As salas de atendimento devem estar de acordo com a demanda do acompanhamento socioeducativo, além disso, as UAMAs devem ter salas para grupos, espaços de convivência e espaços para oficinas lúdicas em que geralmente são possibilitadas oportunidades de intervenções psicossociais.

1.6.3 Equipe de servidores da unidade

A formação da equipe deve se pautar em metodologias que visem à interdisciplinaridade das ações, de forma a ter um fluxo de informações em que não haja nenhum tipo de retenção e os membros da equipe. As intervenções têm que ser pensadas em conjunto, mesmo que se resolva que uma ação possa ser feita individualmente. Para tal, devem ser estabelecidos cronogramas de estudo de caso entre a equipe para cada socioeducando (PPP, 2013).

Os vários saberes formados pela equipe de servidores serão a base para a construção das contribuições de suas respectivas áreas para que a socioeducação possa ser efetivada. Dessa forma, para além de se discutir apenas as atribuições de cada profissional que opera no sistema socioeducativo, antes, é preciso pensar com que tipo de visão de mundo, metodologia e técnicas, os vários saberes profissionais podem colaborar na ação socioeducativa. Os Grupos de Trabalho formados pelos profissionais de cada área devem apresentar um documento com referências que subsidiarão a formatação do trabalho coletivo e a especificidade de cada campo do conhecimento.

Para que o trabalho seja realizado com qualidade e de maneira individualizada para os socioeducandos e suas famílias, exige-se uma composição de equipe que esteja em consonância com a legislação vigente. Sugerem-se as composições de equipe estabelecidas na Lei 12.594/12 (SINASE).

1.6.4 Orientador socioeducativo

Os orientadores ocupam função primordial na medida de Prestação de Serviços à Comunidade. São profissionais das instituições conveniadas que recebem os adolescentes para prestação desses serviços, ocupando referência socioeducativo, conforme preconizado nas diretrizes do SINASE (CONANDA, 2006, p. 43):

Referência socioeducativo é o profissional de nível superior ou com função de gerência ou coordenação nos locais de prestação de serviço comunitário, que será responsável geral, tanto pelos adolescentes prestadores de serviço comunitário quanto pelo funcionário guia, (...) que é o profissional do local de prestação de serviço diretamente ligado ao exercício da atividade realizada pelos adolescentes.

Apesar de não fazerem parte da equipe executora da medida, efetivamente, são responsáveis pelo acompanhamento socioeducativo do adolescente em cumprimento de PSC. Para tanto, se faz necessário que o orientador socioeducativo possibilite espaços sistematizados e frequentes nos quais ele possa mediar um processo de reflexão junto ao adolescente acerca das atividades desempenhadas, destacando-se os valores e competências desenvolvidas nestas. Cabe, ainda, ao orientador manter diálogo constante com a equipe da UAMA, contribuindo com informações para as intervenções dessa equipe junto ao adolescente e família. Ressalta-se que a Gerência de Meio Aberto, em parceria com os supervisores das UAMAs, é protagonista na capacitação inicial e continuada dos orientadores e referências socioeducativos, visando desenvolver competências necessárias e adequá-los ao perfil almejado. Com base no andamento do trabalho realizado junto à instituição conveniada, os executores dos convênios devem avaliar periodicamente a pertinência de se manter ou romper com as instituições conveniadas.

1.7 Eixos norteadores do trabalho socioeducativo

1.7.1 Acompanhamento familiar

A categoria família é complexa e necessária para um aprofundamento nessa discussão sobre o adolescente autor de ato infracional, posto que na maioria das vezes a família é responsabilizada e culpabilizada por toda situação. Falar sobre família é sempre algo complexo, ademais, cada pessoa possui a sua concepção com uma particularidade, “pois, é uma realidade que nos é muito próxima e que se confunde com o que nós somos, com nossa identidade pessoal” (Sarti, 2008, p.39). A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, principalmente daqueles que estão em um período peculiar de desenvolvimento como as crianças e os adolescentes. Por essa razão, a família é referência em diversos dispositivos da normativa nacional e internacional acerca da criança e do adolescente.

No Estatuto da Criança e do Adolescente a alusão à família aparece já nas disposições preliminares, haja vista o art. 4º (BRASIL, 1990):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer; à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Distintos autores discorrem a respeito da temática “família”, sendo todos unânimes em afirmar a importância que ela exerce no desenvolvimento do sujeito: “A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho” (Evangelista & Gomes, 2003. P.203).

Para Prado (1981) a família não é um simples fenômeno natural, mas pelo contrário, é uma instituição social que varia no tempo e apresenta formas e finalidades diferentes dependendo do grupo social em que esteja inserida.

Segundo Roudinesco (2003):

Na época moderna, a família deixou, portanto, de ser conceitualizada como o paradigma de um vigor divino ou do Estado. Retraída pelas debilidades de um sujeito em sofrimento, só sendo cada vez mais dessacralizada, embora permaneça, paradoxalmente, a instituição mais sólida da sociedade. A família autoritária de outrora, triunfal ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalçadas. Ao perder sua auréola de virtude, o pai, que a dominava, forneceu então uma imagem invertida de si mesmo, deixando transparecer um eu

descentrado, autobiográfico, individualizado, cuja grande fratura a Psicanálise tentará assumir durante todo o século XX. (pp. 20-21)

Freud (1909), Sarti (2008) e Singly (2007) reiteram a importância da família na constituição do sujeito, sinalizando-nos que, mesmo com todas as mudanças enfrentadas ao longo do tempo, o grupo familiar segue sendo um pilar fundamental, tendo marcas inquestionáveis em nosso modo de ser.

A família moderna, na concepção de Singly (2007), longe de se constituir pelos laços patrimoniais, pela herança, se constrói fundamentalmente pelas relações afetivas. Há, no entanto, um paradoxo nessa mudança: se, por um lado, há maior proximidade e privacidade na relação entre familiares, por outro há maior interferência do Estado na família. O papel da escola é ilustrativo dessa relação paradoxal, já que ao mesmo tempo em que a instituição pode ser um elo de aproximação entre o adolescente e sua família, pode, também, tomando para si responsabilidades que, em um passado não muito distante, eram especificidades do âmbito familiar.

Na mesma linha de pensamento, Parolim (2003), discorre das particularidades que distinguem a família da escola:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (p. 99).

Falar em família nos remete a pensar em um grupo ordenado composto pelos seus membros, em que cada um desempenha um papel específico. Segundo Lenoir (1998) “a noção de ‘família’ (assim como, e de um ponto de vista negativo, a de ‘sem família’) designa, implicitamente, um todo coerente, estruturado, em uma palavra, unido” (p.74). A família desempenha papel fundamental no que se refere à transmissão dos valores e comportamentos nas diferentes classes sociais, uma vez que ela possibilita a incorporação de hábitos primários (Bourdieu, 2007). Este autor discorre que o meio ambiente mais importante do menor e da pessoa humana é a sua família, a primeira responsável por sua evolução: boa ou má. É a presença da família que determina em parte, a infraestrutura da vida moral: o clima de bem-estar da menor deriva da convivência familiar.

A criminalidade juvenil está presente em todas as classes sociais, mas principalmente nas mais desfavorecidas, nas quais o apoio e enquadramento familiar são deficientes. Para a autora Gomide (2001) a família impacta fortemente no desenvolvimento familiar desviante:

Há uma correlação estreita entre as características dos pais ou familiares e/ou dinâmica familiar e o posterior desenvolvimento de comportamentos desviantes. A família se enfraqueceu enormemente em nossa sociedade. Sua unidade interna foi minada pela pauperização, assolada pela arbitrariedade policial nos grandes bairros periféricos, pelo tráfico de drogas, pelo alcoolismo, pela violência, pela prostituição e pelo abandono dos filhos. Sem que os pais assumissem nenhuma responsabilidade sobre seus filhos, as mães repetiam casamentos similares várias vezes, perdendo-se os filhos dos primeiros matrimônios na rejeição e na violência das relações familiares degradadas. (p. 37).

É claro que a vida familiar atual é mais complicada e sujeito a muitas outras pressões externas, se comparada a algumas décadas. É uma realidade objetiva que a estrutura familiar tem sido profundamente modificada na sociedade.

A família fortemente patriarcal, em que não há vínculo intenso e assunção de uma grande responsabilidade na educação dos filhos, tornou-se uma família nuclear, em que as figuras paternas e maternas estão desbotadas e com papéis parentais mistos, o que faz a família sentir-se limitada na sua função educativa.

Também é verdade que a compensação do tempo e do espaço, a incorporação das mulheres no mercado de trabalho e as mudanças econômicas, tecnológicas e sociais ressignificaram os papéis parentais.

O fato é que estamos assistindo a uma nova era como nenhuma outra em que a organização e as funções familiares são gravemente afetadas.

Há crescimento no número de divórcios, há novas uniões consensuais, há pais desorientados, há perda de controle sobre os filhos e há constantes ameaças à desintegração familiar.

Portanto, diante dessa realidade complexa, precisamos desenvolver habilidades que nos permitam apoiar as famílias em processo de mudança, para fortalecer seus laços e resolver seus conflitos, tendo em vista que, na atualidade, não basta ter um filho para ser pai ou mãe. Pais contemporâneos precisam ser informados, aptos para responderem as rápidas mudanças que ocorrem dentro e fora das relações familiares.

A verdade é que muitos pais estão confusos, assoberbados e desanimados e o fato de ter boa vontade e amor não são suficientes para levá-los a cumprirem suas funções parentais.

Sendo assim, existe um consenso generalizado de que a família bem estruturada é um fator importante para a prevenção de fatores de riscos e, também, a criação de programas de apoio às famílias mostra algum grau de eficácia na redução desses fatores.

O menor, juridicamente entendido como hipossuficiente, com absoluta incapacidade ou capacidade relativa e, portanto, vulnerável, está mais propenso a situações que se aplicam

em prejuízos ou atentam a quaisquer direitos seus; ocasiões essas entendidas aqui como situações de risco. Daí a presente necessidade de um apoio biopsicossocial exercido por uma "família" (pessoas que possuam parentesco ou vínculos afetivos), segundo Bowlby (1969/1990).

Dessa forma, a família começa com um dever, que se não cumprido poderá gerar prejuízos não só para as crianças e adolescentes, mas para a própria sociedade. Paralelamente ao dever da família de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, há ainda o dever do Estado e da sociedade em geral de garantir a estes sujeitos o direito à convivência familiar.

Assim, no que tange à medida socioeducativa de liberdade assistida, o envolvimento dos familiares no processo socioeducativo é fundamental para que se alcance o objetivo de inserção social do adolescente.

O termo "familiares" é compreendido como todos aqueles que com quem o adolescente tem maior proximidade e com quem de fato convive. Por isso, o contexto familiar, as circunstâncias sociais e econômicas e os modos de sociabilidade do jovem são fatores a serem trabalhados durante a execução da medida socioeducativa, de modo a potencializar os aspectos positivos, superar dificuldades e fortalecer a participação cidadã.

1.7.2 Medidas protetivas

As medidas de proteção estão dispostas no Título II, da Parte Especial do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069 (1990). Para o Estatuto, nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Havendo qualquer lesão aos direitos fundamentais desses indivíduos, por ação ou omissão, de quem quer que seja, ensejará em punição na forma da lei.

Rossato, Lépre e Cunha (2016) trazem definição do instituto:

Por medidas protetivas entendem-se as ações ou programas de caráter assistencial, aplicadas isolada ou cumulativamente, quando a criança ou adolescente estiver em situação de risco, ou quando da prática de ato infracional. (p. 320).

Com efeito, prevê o diploma menorista que tais medidas serão aplicadas sempre que houver ameaça ou violação aos direitos reconhecidos na respectiva legislação, constatado comportamento que se revele contrário à garantia dos direitos estabelecidos em prol das crianças e adolescentes, evidenciando situação de risco.

A necessidade de adoção de medidas de proteção decorre da verificação de ameaça ou violação dos direitos do menor, oriunda de ação ou omissão da sociedade ou do Estado,

da negligência, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis e da conduta da própria criança ou adolescente (artigo 98, ECA).

Digiácomo, M. e Digiácomo, I. (2010) assinalam que:

O dispositivo relaciona as hipóteses em que se considera que uma criança ou adolescente se encontra na chamada 'situação de risco', ou seja, em condição de maior vulnerabilidade, demandando uma atenção especial por parte da 'rede de proteção' e dos órgãos de defesa dos direitos infanto-juvenis. (p. 129).

As medidas protetivas e socioeducativas, apesar de serem independentes entre si, têm pontos em comum que precisam ser considerados para uma orientação eficaz do indivíduo frente à sua realidade. Se a situação de vulnerabilidade estiver ligada ao envolvimento do adolescente com o ato infracional e não for considerada, há maiores chances dele ou dela voltar a infracionar. O objetivo é promovê-las e conciliá-las, para que o adolescente em vista de suas necessidades e interesses seja orientado e encontre meios de efetivar aquilo que lhe é transmitido no acompanhamento socioeducativo.

Sendo assim, enquanto o adolescente estiver inserido na medida socioeducativa e na medida protetiva, não se pode obstar sua frequência a cursos profissionalizantes, à escola e sua participação em atividades recreativas, laborais e esportivas. Cabe, ainda, políticas públicas, isso possibilitará a sua inclusão social, de forma a dar condições de o socioeducando exercer responsabilmente suas atividades cotidianas, como trabalho, estudos, prática de artes, frequência a cursos.

1.7.3 Integração das políticas públicas

O grande desafio das políticas sociais, na atualidade, está em conseguir estabelecer uma conexão com os diversos setores garantindo que não haja uma sobreposição e/ou paralelismo de ações. A almejada integração das diversas políticas públicas vem sendo pensada como alternativa para a eficiência e eficácia das ações desenvolvidas através dessas políticas. Pensar em uma política de redes, necessariamente, remete-nos ao conceito de intersetorialidade. Nas políticas públicas a intersetorialidade aparece como possibilidade de superação de práticas fragmentárias ou sobrepostas na relação com os usuários de serviços estatais, ou mesmo de serviços ofertados por organizações privadas sob iniciativas da sociedade civil ou de fundações empresariais. Contudo, mesmo constando como diretriz explícita ou implícita em várias políticas públicas é possível identificar vários entraves em sua operacionalização (Lamonica, 2013).

De acordo com Carvalho (2003), a família e o Estado passam a serem consideradas instituições fundamentais para o bom funcionamento da sociedade capitalista. À primeira compete oferecer afeto, socialização, apoio mútuo e proteção, e ao Estado oferecer alguns serviços no sistema público que não podem ser adquiridos no mercado de consumo, seja por não estarem disponíveis, seja pelo fato de as famílias não terem condições econômicas para adquiri-los.

Segundo Santos (2013), a omissão do Poder Público frente a esses episódios e a ausência de políticas públicas para promover aos cidadãos uma vida digna, leva muitas pessoas a ingressarem no mundo da delinquência, na busca de proporcionar aos familiares um padrão de vida melhor. O crime nessa perspectiva é visto como único meio hábil para se ter prosperidade e conforto.

Para tanto, tendo a proteção integral como paradigma, o ECA assegura às crianças e aos adolescentes os direitos necessários para garantir a integridade física, psicológica e moral, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento pessoal e social. Dessa forma, uma política de atenção integral à criança e ao adolescente, para ser eficaz, deve promover articulações entre os diversos serviços setoriais, sendo, portanto, o trabalho em rede uma estratégia fundamental. Logo, os programas socioeducativos devem ser articulados aos demais serviços e programas públicos voltados ao atendimento dos direitos dos adolescentes, tais como: saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização, esporte, lazer, cultura, etc.

1.7.4. Articulação interna e relação com outros poderes do Estado

O trabalho em rede tem se transformado em uma possibilidade de organização que permite responder de forma flexível às demandas, entrelaçando conectividade e descentralização nos contextos e esferas de articulação e atuações sociais diversas.

Gonçalves e Guará (2010) afirmam que:

O novo modelo de rede, que supõe relações mais horizontalizadas, exige disposição para uma articulação socioeducativa que se abre para acolher a participação de várias políticas públicas setoriais; derruba limites de serviços que agem isoladamente; inclui a participação da sociedade, comunidade, famílias; acolhe o território onde se localizam as crianças e os adolescentes. (p. 11).

Na organização interna do Sistema Socioeducativo deve haver a integração entre as medidas em meio aberto e meio restritivo e privativo de liberdade. Muitos adolescentes que cumprem uma medida privativa de liberdade, como a internação, progridem para uma me-

dida em meio aberto, que na maioria das vezes é a liberdade assistida. Dessa forma, visando à continuidade do trabalho socioeducativo, é essencial a participação ativa da coordenação que integra as medidas socioeducativas no processo de comunicação e trabalho conjunto entre as medidas e Unidades do Sistema Socioeducativo. Nessa perspectiva, o sistema de justiça também deve estar em consonância com a execução das medidas socioeducativas. Para tal, é necessário articulações institucionais que estabeleçam fluxos claros de comunicação, de forma a dar celeridade nos processos judiciais dos socioeducandos.

1.7.5. Escolarização

A política pública de escolarização é essencial para a promoção da conscientização, alteridade e qualidade social na vida dos sujeitos adolescentes que se encontram em peculiar situação de risco ou vulnerabilidade, sobrepondo à condição que culminou no ato infracional.

O artigo 227 da Carta Magna dispõe que 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 protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O artigo 82 da Lei n.º 12.594 (2012), que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), determina que os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, até janeiro de 2013, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Portanto, ancorado na premissa dos direitos humanos, o SINASE (2012) reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa e prioriza as medidas em meio aberto de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) em detrimento das restritivas de liberdade (Semiliberdade e Internação em estabelecimento educacional).

Para tanto, o artigo 53 do ECA preconiza que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Já a Lei n. 9.394 (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), artigos 1º e 4º, Título III - Do Direito à Educação e do dever de Educar:

Art. 1º 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. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

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

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (Lei n. 9.394, 1996).

Coadunando com o preconizado na LDB (1996) e no ECA (1990), Huberman (2010) destaca que diferentemente dos outros direitos sociais, o direito à educação está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar:

A educação considerada como um direito humano fundamental difere dos outros serviços que as sociedades tradicionalmente oferecem a seus membros. O direito à educação não se reveste exatamente da mesma dimensão que, por exemplo, o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima, à habitação decente ou ao socorro em caso de catástrofe natural. Estes são serviços que a sociedade proporciona àqueles que os solicitam. Em geral, os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou prescindir deles e inclusive, adaptá-los, via de regra, a seus interesses individuais. A educação, ao contrário, é via de regra, obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas que é, ao mesmo tempo,

uma obrigação. O direito a ser dispensado da educação, se esta fosse à preferência de uma criança ou de seus pais, não existe. Portanto, por ser, via de regra, obrigatória e não ter o direito de serem dispensados da educação, todos os adolescentes inseridos na medida socioeducativa devem ser orientados e sensibilizados quanto à importância do ensino formal e matriculados em estabelecimento oficial de ensino.

O socioeducador, que mantém contato constante com a família, realiza visitas às escolas, supervisiona a frequência e o aproveitamento escolar, indica possíveis atividades de lazer, responsabilizando-se pelos devidos encaminhamentos do socioeducando aos serviços públicos disponíveis, sempre buscando o envolvimento de organizações da comunidade.

No entanto é preciso estar atento ao contexto em que população jovem brasileira e, especificamente, do Distrito Federal - DF passa em relação à educação básica, pois, os operadores do Sistema Socioeducativo facilmente observam as sérias dificuldades no que diz respeito ao cumprimento das metas de escolarização.

Muitos dos adolescentes estão fora do sistema formal de ensino e um grande número daqueles que estão matriculados não estão efetivamente frequentando o núcleo escolar.

Diante dessa realidade, é necessário que se pense em estratégias de escolarização específicas para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, principalmente de liberdade assistida, que possuem defasagem na relação de idade-série, o que geralmente lhes inibe a frequência na escola formal.

1.7.6. Inserção no mercado de trabalho e profissionalização

A inserção do adolescente em cursos profissionalizantes e no mercado de trabalho formal é um dos aspectos fundamentais no cumprimento de medidas em meio aberto.

Para tanto, há que se observar a Carta Magna de 1988 (alterada pela Emenda Constitucional n. 20 de 1998), que veda o trabalho profissional para adolescentes com idade inferior aos 16 anos, ressalvando-se os casos em que o adolescente assume um contrato empregatício como aprendiz. A profissionalização integra o processo de formação do adolescente e, por isso, lhe é assegurada (Maciel, 2015).

O artigo 62 do ECA trata como aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada de acordo com as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Os artigos 60 a 69 do ECA (1990) especificam com maiores detalhes as condições mínimas necessárias para que o jovem possa trabalhar e ingressar no mercado de trabalho.

Aos adolescentes trabalhadores estão assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários, sejam eles de qualquer idade, consoante artigo 227, § 3º, I da Constituição federal.

O que ocorre é que mesmo o adolescente tendo direito à profissionalização garantido na Carta Magna e sendo regulamentado na Lei n. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), vem enfrentando problemas para ser inserido no mercado de trabalho, principalmente, aquele adolescente oriundo do cumprimento de medidas socioeducativas. Ressocializar jovens infratores e prepará-los para o mercado de trabalho devem ser um dever de todos, em especial do Estado. A Educação Profissional para o Sistema Socioeducativo deve basear-se no trabalho como um princípio educativo. Desta forma, se utilizarão conceitos e práticas propostas no Currículo em Movimento para a Educação de Jovens e Adultos (SEDF, 2014). Como resultado da integração e articulação entre as duas modalidades, temos a formação integrada como alternativa pedagógica para inclusão de jovens excluídos da escola e do trabalho, e que estão em situação de risco social.

Essa perspectiva se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, por sua qualificação inicial para o trabalho e por sua participação cidadã que visa incluí-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes.

No entanto, a inserção no mercado de trabalho não deve implicar desconsideração da própria ideia de sujeito em desenvolvimento que justifica a aplicação a esses adolescentes de uma medida de caráter socioeducativo.

Ou seja, a exigência do trabalho não pode colidir com o direito à educação e à qualificação para a cidadania, fundamentais à melhoria das condições de vida que, em sua grande maioria, marcaram a trajetória familiar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (Zaluar, 1994).

1.7.7 Atendimento individual, grupal e familiar

Distintas são as metodologias e técnicas para o atendimento individual, grupal e familiar. Não há um padrão definido ou regulamentação no âmbito nacional ou distrital referente ao assunto. Porém, tal atendimento deve sempre buscar o estreitamento das relações entre o socioeducador/orientador e socioeducando para a formação de um vínculo forte, que proporcionará ao socioeducador uma abordagem mais profunda das questões relacionadas à vida deste jovem. Promover ações educativas que favoreçam o fortalecimento afetivo familiar entre pais e adolescentes que cumprem medida(s) socioeducativa(s) na Unidade de Atendimento em Meio Aberto; estimular a reflexão, com a participação ativa e

dialógica dos pais ou responsável e alicerçar a estrutura afetiva, moral e ética desses adolescentes com a família são uns dos objetivos do atendimento grupal e familiar das UAMAs.

Segundo Ilanud (2004), o atendimento individual deve abranger entrevistas e diálogos para que seja possível identificar sentimentos, apreensões, dificuldades, medos e desejos, que com maior dificuldade, se apresentariam em outros tipos de abordagem como uma atividade em grupo. Deve-se também compreender espaços de trocas de experiências, de socialização e apoio, buscando-se contribuir para que os adolescentes possam viver momentos que estimulem sentimentos como solidariedade e pertença. O socioeducador, todavia, deve entender que o processo não é linear, e que os conflitos precisam ser compreendidos, para que se possam traçar estratégias de educação dentro das capacidades do socioeducando.

Sobre o ambiente familiar, Winnicott (2009) discorre o seguinte:

Um ambiente familiar afetivo e continente às necessidades da criança e, mais tarde do adolescente, constitui a base para o desenvolvimento saudável ao longo de todo o ciclo vital. Tanto a imposição do limite, da autoridade e da realidade, quanto o cuidado e a afetividade são fundamentais para a constituição da subjetividade e desenvolvimento das habilidades necessárias à vida em comunidade. Assim, as experiências vividas na família tornarão gradativamente a criança e o adolescente capazes de se sentirem amados, de cuidar, se preocupar e amar o outro, de se responsabilizar por suas próprias ações e sentimentos. Estas vivências são importantes para que se sintam aceitos também nos círculos cada vez mais amplos que passarão a integrar ao longo do desenvolvimento da socialização e da autonomia. (p. 29).

A partir destas reflexões conclui-se que, quando existe convivência familiar saudável, a família torna-se o melhor lugar para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Estas colocações reforçam a responsabilidade da família no processo de desenvolvimento e de socialização das crianças e adolescentes na vida em sociedade

1.7.8 O Plano individual de atendimento – PIA

O Plano Individual de Atendimento, além de ser apropriado a cada um, deve ser personalizado. É definido como o plano de trabalho que dá instrumentalidade para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, respeitando a visão global e plena do ser humano e da educação. Nesse sentido, ele pode ser construído como um plano de estratégias e ações a serem desenvolvidas, segundo diretrizes fixadas por eixos de garantia de direitos fundamentais (educação, saúde,

convivência familiar e comunitária e outros previstos pelo ECA). Parte da avaliação técnica interprofissional criteriosa e busca trabalhar sobre a singularidade no coletivo.

Anterior à instituição da lei n. 12.594 (SINASE), o PIA podia ser construído ao longo dos atendimentos com o adolescente, mas atualmente, definiu-se o prazo de 15 dias para o envio dele para a Vara da Infância e Juventude (VIJ). Assim, a construção do instrumento se dá de uma forma “mais genérica” (sic) por ter que ser enviado o “mais rápido possível” (sic). Sendo assim, é no acolhimento que são estabelecidas as metas do adolescente e será, ao longo dos seis primeiros meses, a avaliação destas. O objetivo é o de garantir a compreensão de cada adolescente enquanto pessoa, revestido de uma singularidade particular, que tem um plano construído com ele e para ele.

Todas as esferas envolvidas no atendimento ao adolescente (judicial, administrativa, pedagógica, de saúde, segurança, família e comunidade) devem respeitar sempre a ideia de que cada um desses jovens é único, tal como será o desenvolvimento de seu processo socioeducativo. A elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) ocorre com a participação do socioeducando, de sua família e da equipe de referência do adolescente, respeitando seus interesses, expectativas e aptidões. Dessa forma, uma vez inserido no programa socioeducativo, o adolescente deve ser avaliado para a identificação de suas potencialidades, interesses e necessidades (ILANUD, 2004). A Lei n. 12.594 (2012) institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, preconiza nos seus artigo 52 e seu parágrafo, artigo 53 e artigo 54, o Plano Individual de Atendimento (PIA):

Art. 52. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente.

Parágrafo único. O PIA deverá contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente, sendo esses passíveis de responsabilização administrativa, nos termos do art. 249 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), civil e criminal.

Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável.

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

- I - os resultados da avaliação interdisciplinar;
- II - os objetivos declarados pelo adolescente;
- III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
- IV - atividades de integração e apoio à família;
- V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e
- VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde.

Além disso, o Plano Individual de Atendimento é, por excelência, o instrumento que possibilita uma avaliação objetiva sobre o cumprimento da medida, evitando-se arbitrariedades no momento de sua reavaliação, exatamente por ser um instrumento de construção coletiva. Ele permite ao profissional avaliar o seu desempenho como socioeducador, os resultados substantivos das intervenções e até a pertinência do programa instituído pela Unidade. Uma vez elaborado o PIA pelas equipes de atendimento, em conjunto com os adolescentes e seus familiares, é estrategicamente importante para participação das famílias, que conhecendo os objetivos almejados, exercem papel fundamental para o sucesso das intervenções socioeducativas. Em sua constituição, a partir da lei do SINASE (2012), inaugura a importância de se pensar em um plano de atendimento individualizado que considere as especificidades de cada adolescente, principalmente no que diz respeito a sua condição peculiar de desenvolvimento. Podem-se considerar duas funções primordiais para ele: assegurar o acesso aos direitos fundamentais preconizados no ECA e promover, para cada adolescente, a individualização da medida.

Frassetto et al. (2012) apontam:

Essa determinação legal de se estabelecerem metas e intenções dos sujeitos para o cumprimento da medida organiza e acelera um procedimento técnico que já vinha sendo aplicado desde a aprovação do ECA(1990) por algumas equipes profissionais que conseguiram avançar na oferta de um atendimento que prosseguia para além da elaboração de avaliações e diagnósticos e estabelecia um plano personalizado de intervenção, percebendo a relevância de uma ação educativa singularizada para apoiar a realização das expectativas em relação ao processo de desenvolvimento do adolescente e a sua inserção social. (p. 38).

Logo, as medidas socioeducativas de adolescentes que cumprem em meio aberto, mostra-se como condição indispensável para a efetivação do PIA e, por conseguinte, a inserção social do adolescente, a colaboração dos familiares e responsáveis, já que o cumprimento de horários, datas de comparecimento aos atendimentos, frequência escolar e em cursos profissionalizantes fazem parte da execução e devem receber o apoio e o acompanhamento na família.

1.7.9 Instituição conveniada para prestação de serviço à comunidade - PSC

A seleção de instituições a serem conveniadas para receberem os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de PSC deve atentar para o perfil e missão institucionais das mesmas. De acordo com o ECA (1990), podem ser conveniadas “entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais”. Devem ser privilegiadas as instituições que apresentarem um caráter educativo ou possibilitarem aos adolescentes a execução de tarefas de cunho pedagógico. Mesmo não sendo a instituição essencialmente educacional, o Plano de Trabalho deve prever as possibilidades pedagógicas de intervenção do orientador socioeducativo a fim de que as atividades realizadas pelos adolescentes potencializem os aspectos educacionais da medida.

Como previsto pelo SINASE (CONANDA, 2006), deve-se buscar uma ação pedagógica que privilegie a descoberta de novas potencialidades direcionando construtivamente seu futuro.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) parte dessa lógica num contexto de reunião de regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo no atendimento das demandas por sanções, socioeducação e encaminhamentos no caso de cometimento de ato infracional. Para isso é indispensável à articulação das várias áreas para maior efetividade das ações, inclusive com a participação da sociedade civil.

Atendendo ao que é preconizado pelo SINASE, conforme dados retirados do site da SECRIANCA¹⁰, a equipe da Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) do Plano Piloto promoveu um passeio ao Zoológico de Brasília com os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, conforme demonstrados nas Figuras 16 e 17.

A ação, constatada na Figura 16 e Figura 17, é resultado de parceria firmada entre a UAMA do Plano Piloto e Fundação Zoológico de Brasília.

Durante o passeio os jovens tiveram a oportunidade de participar de atividades recreativas, conhecer diversos animais e seus habitats e participar de um lanche coletivo.

Além da participação dos adolescentes/socioeducandos nas atividades do Zoológico de Brasília, Figura 16 e Figura 17, a equipe da Unidade de Atendimento em Meio Aberto

¹⁰ Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal.

(UAMA) do Plano Piloto realizou uma visita ao Parque Nacional de Brasília, Figura 18, com seis jovens que cumprem medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade.



Figura 16. Adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de LA e PSC /visita ao zoológico -1.

Fonte: SECRIANCA, 2016.



Figura 17. Adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de LA e PSC /visita ao zoológico – 2.

Fonte: SECRIANCA, 2016.



Figura 18. Adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Parque Nacional de Brasília

Fonte: SECRIANCA, 2016.

Os jovens tiveram a oportunidade de ter maior contato com a natureza e participar de atividades recreativas além de utilizar as piscinas do parque e realizar pequenas trilhas. O objetivo da ação foi proporcionar lazer e um ambiente propício para incentivar os adolescentes a buscar um novo ponto de vista. A ação aconteceu por meio de parceria firmada entre servidores do Meio Aberto e a equipe do parque, o que garantiu entrada gratuita aos jovens e aos servidores do socioeducativo que os acompanhavam. Para o lanche, cada jovem levou um item para compartilhar com os colegas.

1.8 Descrição dos adolescentes socioeducandos

1.8.1 Perfil dos socioeducandos

O Conselho Nacional de Justiça traça o perfil dos adolescentes em conflito com a lei como adolescentes de 15 a 17 anos, com famílias desestruturadas, defasagem escolar, evasão escolar e envolvidos com drogas e que cometeram, principalmente, infrações contra o patrimônio público como furto e roubo. Esse foi o quadro revelado no estudo lançado, em 10/4/12, em Brasília (DF), pelo presidente do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ministro Cezar Peluso. A pesquisa Panorama Nacional¹¹ – A Execução das Medidas Socioeducativas

¹¹ CNJ - traça perfil dos adolescentes em conflito com a Lei.

de Internação, feita com base nos dados do programa Justiça ao Jovem, buscou traçar o perfil dos 17,5 mil jovens infratores que cumprem medidas socioeducativas no Brasil e analisar o atendimento prestado pelas 320 unidades de internação existentes em território nacional. No caso da semiliberdade, vale destacar a inexistência de casas para o cumprimento voltadas para o público feminino no Distrito Federal, o que pode levar à escolha, por parte da autoridade competente, de medidas alternativas para as meninas.

Nas medidas restritivas de liberdade, só há registro de adolescentes do sexo feminino na Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), onde há 13 meninas, 2,4% do total de internos de todas as unidades. Em toda a medida de PSC foram registradas quatro meninas, verificada na Tabela 3, sendo uma no Gama, uma no Guará e duas em Sobradinho, todas localizadas no Distrito Federal. A maioria absoluta dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é do sexo masculino - Tabela 3 - devido a uma conjunção de fatores sociais, econômicos, históricos e culturais que favorecem seu envolvimento com os delitos. (CODEPLAN, 2013).

Na LA, demonstrada na Tabela 4, houve 71 meninas (15,8%) participantes da pesquisa, sendo 13 em Ceilândia, nove no Paranoá e oito em Sobradinho, unidades com maior número absoluto de adolescentes do sexo feminino (CODEPLAN, 2013).

Tabela 3

Número e percentual de adolescentes em medida de prestação de serviços à comunidade segundo o sexo.

Unidade	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Recanto das Emas	25	100,0	0	0,0	25	100,0
Ceilândia	20	100,0	0	0,0	20	100,0
Brasília	6	100,0	0	0,0	6	100,0
Planaltina	5	100,0	0	0,0	5	100,0
São Sebastião	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Brazlândia	4	100,0	0	0,0	4	100,0
Samambaia	3	100,0	0	0,0	3	100,0
Santa Maria	3	100,0	0	0,0	3	100,0
Taguatinga	3	100,0	0	0,0	3	100,0
Núcleo Bandeirante	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Paranoá	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Guará	8	88,9	1	11,1	9	100,0
Gama	5	83,3	1	16,7	6	100,0
Sobradinho	4	66,7	2	33,3	6	100,0
Total	95	96,0	4	4,0	99	100,0

Fonte: CODEPLAN, 2013.

Tabela 4
Número e percentual de adolescentes em medida de liberdade assistida segundo o sexo

Unidade	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Gama	22	95,7	1	4,3	23	100,0
Brasília	24	88,9	3	11,1	27	100,0
Núcleo Bandeirante	24	88,9	3	11,1	27	100,0
Recanto das Emas	28	87,5	4	12,5	32	100,0
Taguatinga	34	87,2	5	12,8	39	100,0
Planaltina	25	86,2	4	13,8	29	100,0
Sobradinho	47	85,5	8	14,5	55	100,0
Brazlândia	16	84,2	3	15,8	19	100,0
São Sebastião	24	82,8	5	17,2	29	100,0
Santa Maria	18	81,8	4	18,2	22	100,0
Ceilândia	58	81,7	13	18,3	71	100,0
Samambaia	17	81,0	4	19,0	21	100,0
Guará	16	76,2	5	23,8	21	100,0
Paranoá	26	74,3	9	25,7	35	100,0
Total	379	84,2	71	15,8	450	100,0

Fonte: CODEPLAN, 2013.

Os dados serão apresentados por tema, sendo as informações detalhadas por medida socioeducativas, podendo apresentar-se também por unidade de cumprimento.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. As primeiras palavras

Fazer pesquisa na atualidade é entender que o homem como ser social vive em constante transformação e assim, portanto, transforma tudo que está em sua volta. E em meio a estas transformações sejam elas de contexto social, econômico, cultural temos a ciência como suporte aos questionamentos, descobertas e dimensões que esta pode alcançar. O ser humano é a única espécie do Reino animal capaz de refletir sobre o meio onde vive. Nesta possibilidade de reflexão emite opinião e assim, constrói e reconstrói o mundo a partir de seus interesses e de suas necessidades, inclusive modifica seu comportamento.

Nesse contexto, devemos rememorar a definição de método científico que na visão de Gil¹² (2008, apud Pinto, 2017 p. 96), é “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se tingir o conhecimento”. De acordo com o Ferreira¹³ (2010, apud Pinto, 2017, p. 96) o método “é o procedimento organizado que conduz um certo resultado”, e metodologia “é o conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinada disciplina e sua aplicação”. Já para Minayo (2010), a metodologia é a explicação detalhada de toda ação a desenvolver o trabalho de pesquisa.

Ainda neste debate Lakatos e Marconi (2003) contribuem ao dizer que o método é: “O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. (p. 83).

Ela envolve de acordo com a escolha do grupo de pesquisa, o estabelecimento dos critérios de amostragem, a construção de estratégias para entrada em campo, a definição de instrumentos e procedimentos para análise de dados.

Sendo assim, podemos inferir que esses dois termos (método e metodologia) estão interligados conduzindo a uma única linha de raciocínio, que é a busca organizada para determinado conhecimento e/ou objetivo.

A partir das incursões acima se permite então construir um desenho metodológico para esta investigação científica que será detalhado nas próximas linhas, onde para esta

¹² Gil, A. C. (2008). Autor da obra *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a. ed.). São Paulo: Atlas

¹³ Ferreira A. de A. (2010). Desenvolvimento Profissional de Professores de História: Estudo de Caso de Um Grupo Colaborativo Mediado Pelas tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas a Educação. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte

investigação partiremos diante uma lógica estruturada de três dimensões para construção do objeto de estudo. As dimensões aqui elencadas serão alicerçadas pelo tripé: **Adolescente em Conflito com a Lei, Evasão Escolar e Ato Infracional.**

2.2- O problema de investigação

A infração cometida por crianças e adolescentes tem-se mostrado como um fenômeno universal, criando-se em um desafio a ser lidado pela sociedade. A evasão escolar das crianças e adolescentes é um dos principais problemas educacionais e, principalmente, presente nos adolescentes em conflito com a lei. Nos acompanhamentos socioeducativos com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Recanto das Emas - UAMA e, posteriormente, na UAMA do Plano Piloto, ambas localizadas em Brasília – DF, Brasil, observa-se que a grande maioria dos menores infratores que cumpre medidas socioeducativas tem um histórico de violência, apresenta a não valorização da escolarização para seu projeto de vida, banalizando, assim, o seu ato infracional, desvalorizando inclusive a sua vida e a das outras pessoas. Estes adolescentes encontram-se, na sua grande maioria, evadidos dos bancos escolares e àqueles que permanecem têm a idade/série defasadas. São adolescentes provindos de um sistema educacional que apenas garantiu acesso, o que chamo neste momento de mera ação do exercício da matrícula, todavia a garantia de permanência lhe foi negada.

Todos os dias, seja durante a caminhada pelas ruas, o parar o carro em um cruzamento, ao ler as notícias em um jornal, acessar as informações do Brasil na internet, e em outro qualquer lugar onde relações pessoais se constroem, percebe-se o aumento da criminalidade envolvendo crianças e adolescentes.

Crianças e adolescentes que deveriam estar na escola, que deveriam estar sendo guiados, cuidados por suas famílias. Crianças e adolescentes, cidadãos, sujeitos de direito e que todos os dias esquecem o mundo da infância, o mundo de sua juventude, adentrando em um mundo sombrio, que chamo de mundo dos atos infracionais.

Diante desse histórico e a partir de minhas próprias vivências instigou-nos a procurarmos respostas que pudessem contribuir, não somente no sentido único de se pensar em fazer pesquisa, mas que repensar todo este mundo vivido, percebido e de certa forma sofrido pelos adolescentes em conflito com a lei fosse resignificado, possibilitando o retorno para o seio escolar diante a função social abrangida no contexto da educação formal.

Ao enfatizarmos estes seres humanos, como sujeito de direitos, ressaltamos o direito a educação, a saúde, habitação, enfim aspectos inerentes à condição humana presentes na Constituição Federal e negados diariamente pelo Estado que se encontra ausente e relapso diante do caos já instaurados.

As crianças e os jovens vêm apresentando comportamentos que estão em conflito com a Lei, atitudes inerentes à aprendizagem construída no meio em que vive. Podemos até trazer para este momento, a própria falência da Instituição Família na ação de cuidar e educar seus filhos.

É notório que não se pode negar que a crise socioeconômica, o agravamento das desigualdades sociais, também são fatores que influenciam para o cometimento de atos infracionais por crianças e adolescentes, todavia é imprescindível repensar em como esta criança e este adolescente se desenvolveu e se desenvolve no seio familiar e social a fim de perceber a sociedade como sua inimiga e assim atacar a tudo e a todos em prol de seus interesses e até mesmo para suprir suas necessidades básicas.

O crescimento das desigualdades sociais, a ausência de políticas públicas que de fato materializem a legislação brasileira para a Criança e o Adolescente, no que concerne a aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/90 tem estigmatizados cada vez mais e de certa forma construído indivíduos doentes socialmente que buscam no crime a subsistência para seu dia a dia.

Nessa perspectiva, torna-se desafiador para a instituição escolar assumir o espaço de desenvolvimento e aprendizagem, um local onde vise à inserção do cidadão na sociedade, através da inter-relação pessoal e da capacitação para atuar no grupo que convive e que esta possa, portanto, contribuir na mudança da trajetória infracional dos adolescentes que se encontram em conflito com a lei. A partir das incursões trazemos algumas questões relevantes:

- 1- Qual a concepção de escola apresentada pelos adolescentes em conflito com a lei?
- 2- Que situações e ou experiências vivenciadas na escola implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei?
- 3- Que estratégias socioeducativas são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreça o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola?

4-Que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escola?

Por fim, a investigação aqui presente traz como questão problema: **Quais os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto?**

2.3- Objetivos de investigação

2.3.1- Objetivo geral:

✓ Analisar os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.

2.3.2 - Objetivos específicos

- I. Apresentar o perfil dos adolescentes em conflito com a Lei evadidos dos bancos escolares;
- II. Verificar a concepção de escola apresentada pelos adolescentes em conflito com a lei;
- III. Identificar as situações e ou experiências vivenciadas na escola implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei;
- IV. Descrever as estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola;
- V. Averiguar que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escolar.

2.4 Desenho Metodológico

2.4.1 Esquema da investigação

Apresentaremos a Figura 19 como um contexto organizado e sistematizado do desenho da investigação aqui proposta metodologicamente. A partir desta Figura, iremos traçar os caminhos da pesquisa científica, sempre atento ao tripé de investigação que demarca Tema, problema e objetivos de pesquisa, uma vez que todo o percurso metodológico científico deve estar relacionado a estes aspectos, uma vez que ao final da investigação responderemos a questão problema e demonstraremos o alcance de todos os objetivos propostos.

A construção da Figura 19 parte da ação de debruçar em Pinto (2017, p. 76) onde a partir das nuances desta presente investigação, Eu, a pesquisadora, realizei as adaptações necessárias.

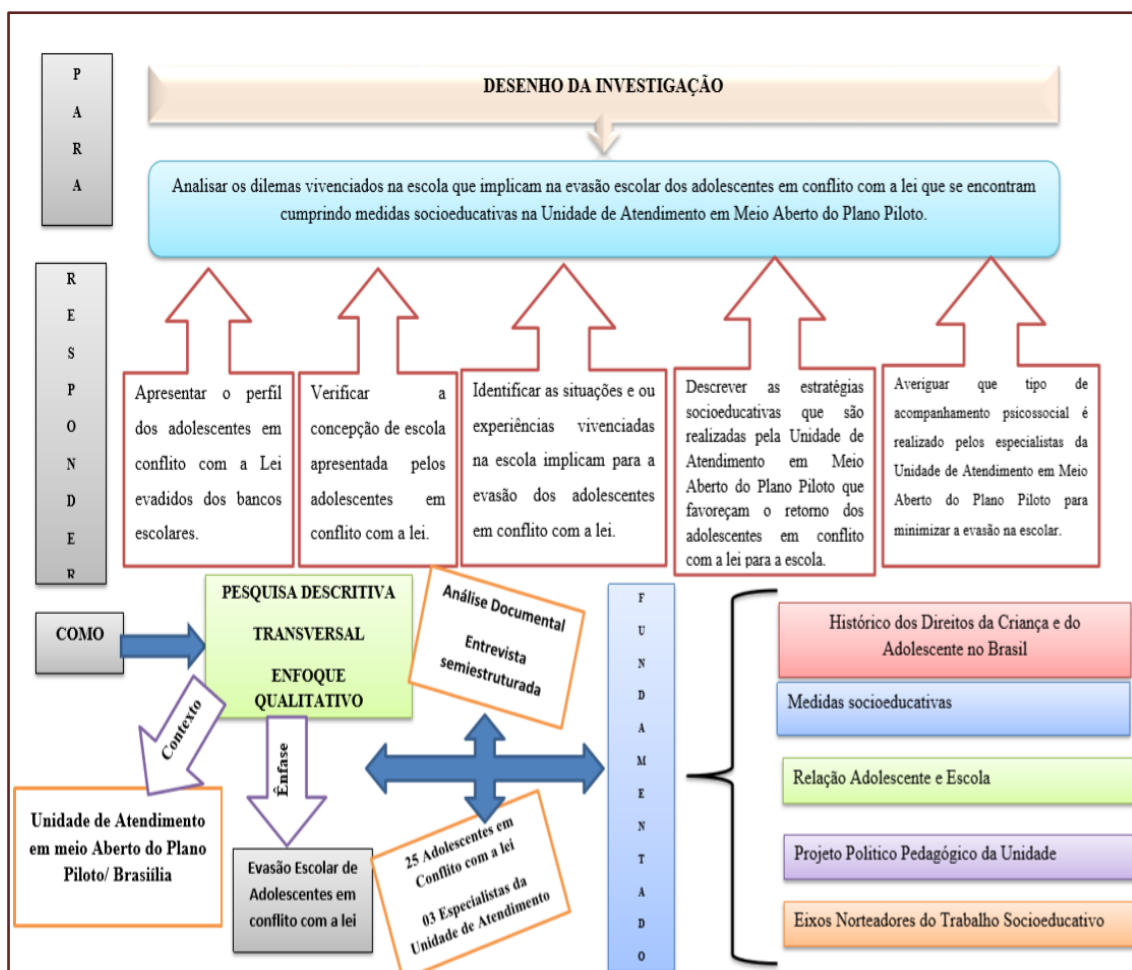


Figura 19. O Esquema da Investigação

Fonte: Pinto (2017, p.76.). Adaptado pela Pesquisadora, 2018.

2.4.2 A pesquisa sob a luz do Estudo e Enfoque de Investigação

Esse trabalho de investigação segue a perspectiva **descritiva, transversal e com enfoque qualitativo**, onde se poderá colher as informações necessárias, a fim de responder o problema levantado, registrando e descrevendo os dados adquiridos sem interferir neles. Trivinos (2012, p. 110) afirma que “os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar”.

De forma sistemática e resumida a pesquisa a luz do estudo e enfoque de investigação de resume a partir da Figura 25.

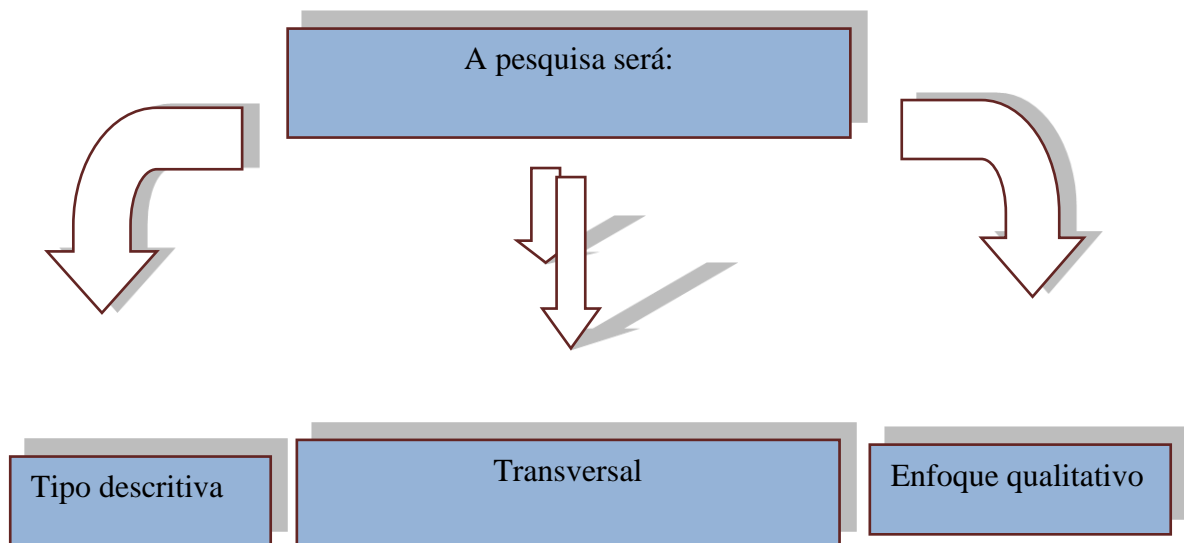


Figura 20. Esquema do desenho, tipo e enfoque da pesquisa.

Fonte: Autora Jacqueline da Silva Maia José, 2018.

A pesquisa é descritiva porque, segundo Trivinos (2012, p. 110) afirma “que os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar”.

É descritiva porque conforme Vergara (2003) argumenta:

(...) a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. (p. 47).

Já Campoy (2018, p. 155) afirma que a investigação ao assumir um olhar descritivo se constitui “el primer nível de conocimiento científico”.

O autor supracitado destaca ainda que:

Los métodos descriptivos tienen por objetivo la descripción de forma precisa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervenir sobre ellos. Así describen tendencias de un grupo o población. La investigación responde a

preguntas com qué, quién, donde, cuando y como. (Campoy, 2018, p. 155-156).

Conforme Gil (2008) se refere à pesquisa descritiva:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. (p.28).

Por fim, segundo Cervo, Bervian e Silva¹⁴ (1983, apud Gil, 2008, p. 32) corroboram ao afirmar que:

As pesquisas descritivas caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações.

Levando em consideração essas informações, ficam claros que são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.

Nesse sentido, a presente investigação propõe analisar de **forma descritiva** os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.

Para a realização desta pesquisa será utilizado o desenho **transversal**, que segundo Martins (1990, apud Prodanave & Freitas, 2013, p. 22) “é aquela em que o pesquisador, observa, analisa e correlaciona fatos e variáveis sem manipulá-los”, portanto, sendo a mais utilizada e indicada na condução de pesquisas nas áreas de humanas. Consiste, portanto, no estudo de fenômenos sem a intervenção sistemática do pesquisador.

¹⁴ Cervo, L. A, Amado L. e Bervian, P. A. (1983). Esses autores publicaram o livro ‘*Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários.*’ (3a ed.). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Segundo Martins (1990, apud Prodanave & Freitas, 2013, p. 22) “é aquela em que o pesquisador, observa, analisa e correlaciona fatos e variáveis sem manipulá-los”, portanto, sendo a mais utilizada e indicada na condução de pesquisas nas áreas de humanas. Consiste no estudo de fenômenos sem a intervenção sistemática do pesquisador.

Segue a perspectiva **Transversal** porque, ainda, segundo Sampieri et al. (2013) “os modelos transversais descritivos têm como objetivo indagar a incidência e os valores em que se manifestam uma ou mais variáveis, ou situar, categorizar, e proporcionar uma visão de uma comunidade, um evento, um contexto, um fenômeno ou uma situação”. (p. 226).

Por tanto, no estudo transversal ou seccional, a pesquisa é realizada em um curto período de tempo, em um determinado tempo, tal como agora, hoje. É realizada de uma só vez, envolvendo um único questionário ou entrevista administrada a cada membro da amostra.

Adotamos para esta investigação científica o **enfoque qualitativo** de investigação. Pensar em pesquisa qualitativa é perceber a necessidade de adentrar em um mundo “da subjetividade¹⁵” existente nas ciências humanas e sociais. A subjetividade que aqui se refere está atrelada aos dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.

Segundo Denzin e Lincoln (1994, apud Campoy 2018, p. 253), a investigação qualitativa são muitas coisas ao mesmo tempo, “es um campo interdisciplinar y muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y lá física”.

De acordo com Teixeira (2010, p. 137) na pesquisa qualitativa, o “pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica fenomenológica, isto é, a compreensão dos fenômenos estudados”.

Ainda para autora supracitada, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes fases:

O pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno á organização; A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequenciados fatos ao longo do tempo; O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa, conferindo a mesma a flexibilidade; a pesquisa em geral mais de uma fonte de dados. (Teixeira, 2014, p. 137-138).

Já para Ludke e André (1986, p. 11) é uma “pesquisa que tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

¹⁵ Realidade psíquica, emocional e cognitiva do ser humano, passível de manifestarem-se simultaneamente nos âmbitos individual e coletiva, e comprometida com a apropriação intelectual dos objetos externos. (Dicionário Web).

Ao nos debruçarmos em Chizzotti (2003, p. 230) este afirma que as pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivísticos e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais urdem os significados e constroem a realidade.

Strauss e Corbin (2008, p. 23) conceituam pesquisa qualitativa, como qualquer pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação.

Enfatizam ainda que:

Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos e também a pesquisa sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais e fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem ser quantificados¹⁶, como é o caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativo. (Strauss e Corbin, 2008, p. 23).

A pesquisa qualitativa pressupõe um compartilhamento de ideias entre pessoas, seus lugares de convívio que acabam por se relacionar ao objeto de estudo a ser investigado e que constroem diferentes significados ora perceptíveis ao “olho nu”, ora latente e ou ocultos a percepção voltada à necessidade de interpretação garantida pela competência do pesquisador.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa, destacadas abaixo:

A fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal;
É descritiva;
Há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos;
Normalmente, os dados são analisados de forma indutiva;
Tem um significado extremamente importante (pp. 47-50).

Para Bryman (1989, p. 137) na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, a compreensão dos fenômenos estudados.

Ainda para autora supracitada (1989), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes fases:

¹⁶ Ressalta-se que em nível de dados quantificáveis, nesta investigação, ao trazemos o perfil dos adolescentes em conflito com a lei, não estaremos dando importância a dados numéricos. Estes estarão descritos, todavia a interpretação levará em conta como estes dados podem se apresentar em um contexto mais subjetivo. Onde a abstração será palco fundamental. Os dados serviram para trazer a tona possíveis causas para assim explicar o fenômeno.

O pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno à organização;
 A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação;
 A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequenciados fatos ao longo do tempo (p. 118).

A partir das incursões apresentamos os elementos de análise que possibilitaram trazer a esta investigação científica constructos de subjetividade e assim, portanto diferentes significados.

Ressalta-se que os elementos de análise, a partir do enfoque qualitativo de investigação, perpassam pelos objetivos que foram traçados para esta investigação apresentados a seguir:

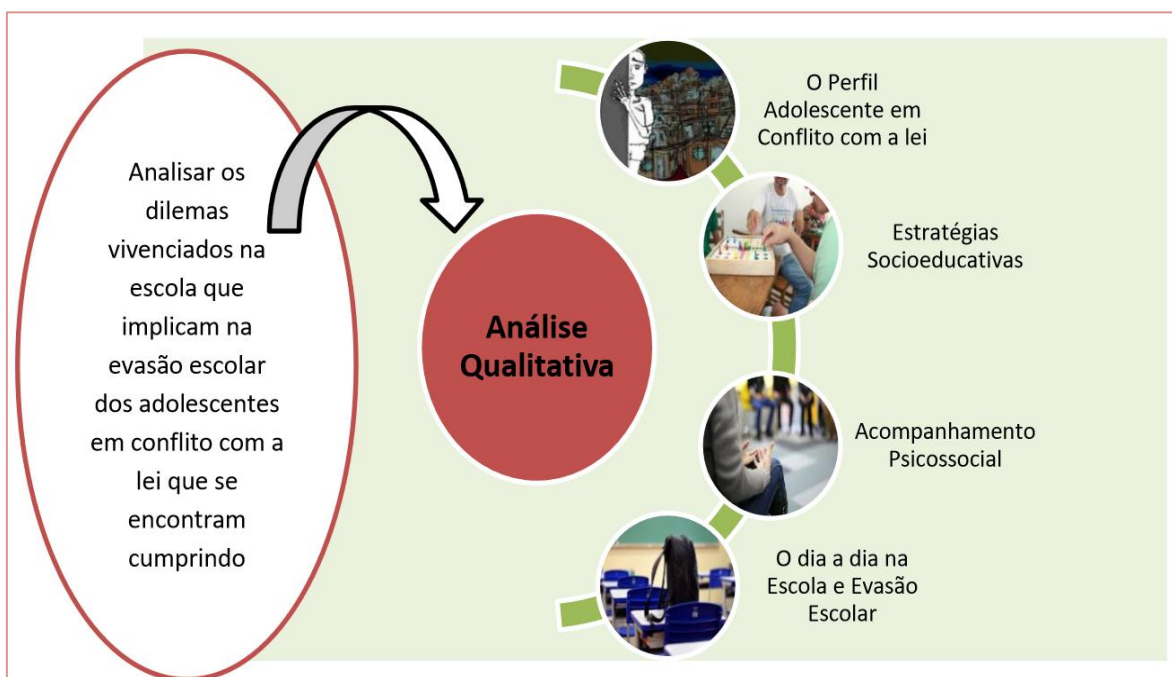


Figura 21. Elementos de Análise na Pesquisa Qualitativa
 Fonte: A Pesquisadora, 2018.

As pesquisas qualitativas são também ditas como naturalistas e Bogdan e Biklen (1994, p.17) porque justificam que isso ocorre “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”.

Strauss e Corbin (2008) corroboram dizendo que:

Com o termo pesquisa qualitativa queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também a pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem

ser quantificados, como no caso do senso ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativo. Na verdade, o termo “pesquisa qualitativa” é confuso porque pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes (p. 23).

É relevante também enfatizar que a subjetividade existente na pesquisa qualitativa perpassa por sua riqueza, mas também por sua complexidade, onde as diferentes percepções que o participante da pesquisa apresenta estão relacionadas às também, as suas emoções, aos seus sentimentos e em como este se relaciona com o meio social em que vive, bem como suas relações interpessoais.

Neste sentido concordamos com Strauss e Corbin (2008) quando se referem à importância da percepção dos significados e sua interdependência com o meio social e para com as pessoas que são investigadas, uma vez que cada grupo de pessoas, cada sociedade apresenta peculiaridades distintas, ou seja, ninguém é igual a ninguém. Isso implica na afirmação que cada adolescente é uma peça única.

Assim,

A abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpreta desta ou daquela maneira. Assim, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Segundo entendimento de Yin (2016) a pesquisa qualitativa deve:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar - se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (p. 29).

Verifica-se, portanto, que a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Assim, os eventos e ideias oriundos podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores.

Ela será traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, haja vista a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

2.5- O Contexto da Investigação

2.5.1- O Lugar de Estudo: Brasil – Brasília/Distrito Federal

Adolescentes em conflito com a Lei e o ato infracional: a relação com a evasão escolar no olhar do socioeducando da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto de Brasília/DF/Brasil, objeto de estudo desta tese de Mestrado, será realizado em Brasília, no Distrito Federal, região Centro-Oeste do Brasil, Figura 22.



Figura 22. Localização Geográfica do Brasil

Fonte: IBGE, 2016.

Quanto ao contingente de pessoas, em nível nacional, portanto, Brasil, sabe-se que, atualmente, o Brasil possui a quinta maior população do mundo, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o país atingiu em 2010, 190.755.799 habitantes, apresentando uma concentração populacional inferior apenas a dos referidos países China (1,3 bilhão), Índia (1,2 bilhão), Estados Unidos (317,6 milhões) e Indonésia (232,5 milhões). A divisão da população brasileira conforme o sexo é a seguinte: mulheres (51%), homens (49%). As mulheres também são a maioria nas universidades – 57 %. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2008), a taxa de fecundidade da mulher brasileira é de 1,89.

Para tanto, o território brasileiro é dividido em cinco Regiões (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul), que somadas apresentam 26 estados e 1 Distrito Federal.

As Regiões brasileiras são estabelecidas pelo IBGE, cujo critério utilizado é agrupar em um mesmo complexo regional estados com semelhanças nos aspectos físicos, sociais, econômicos e culturais. Tal medida visa facilitar o desenvolvimento de políticas públicas no país. Apesar de ser um país populoso (população absoluta), o Brasil é pouco povoado (população relativa), pois sua densidade demográfica é de apenas 22,4 habitantes por quilômetro quadrado. Seu território é habitado de forma extremamente desigual – São Paulo é o estado mais populoso, com 41.262.199 habitantes, enquanto Roraima, estado menos populoso, possui 450.479 habitantes (A ocupação populacional nas diferentes Regiões comprova essa concentração desigual no território brasileiro, sendo:

- 1- Nordeste: 53.081.950 habitantes, densidade demográfica de 34,2 hab./ km².
- 2- Norte: 15.864.454 habitantes, densidade demográfica de 4,1 hab./ km².
- 3- Sul: 27.386.891 habitantes, densidade demográfica de 47,5 hab./ km².
- 4- Sudeste: 80.364.410 habitantes, densidade demográfica de 87 hab./ km².
- 5- Centro-Oeste: 14.058.094 habitantes, densidade demográfica de 8,7 hab./ km².

Portanto, verifica-se que a Região Sudeste é a mais populosa e mais povoada do Brasil, com destaque para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Há quatro décadas, o Sudeste caracteriza-se como tal. A expectativa de vida do brasileiro está crescendo a cada ano, fator resultante de melhorias nas condições de vida e saúde no país. Conforme pesquisa realizada pelo IBGE, a população do Brasil vive em média 72,8 anos. Atualmente, o país ocupa o 80º lugar no ranking mundial da expectativa de vida da Organização das Nações Unidas (ONU).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro, citado por (Francisco, 2016), também está ampliando a cada ano, de acordo com o relatório, divulgado em 2010, o Brasil possui média de 0,699, ocupando a 73º posição no ranking mundial, composto por 169 países.

A taxa de mortalidade infantil é outro índice social que tem apresentado melhorias. Conforme dados de 2009, publicados pelo o IBGE, a taxa de mortalidade infantil no Brasil passou de 33,5 crianças mortas por mil nascidas vivas, para 22, entre 1998 e 2009. Entretanto, percebe-se que mesmo o declive deste indicador, o país tem muito a melhorar, especialmente em relação à desigualdade social, à saúde, educação, distribuição de renda, segurança, entre outros fatores.

Já em 2018, conforme dados retirados do site do Countrymeters/Relógio da população do Brasil, Figura 23, a população brasileira já chega a 212.664.367 de habitantes.

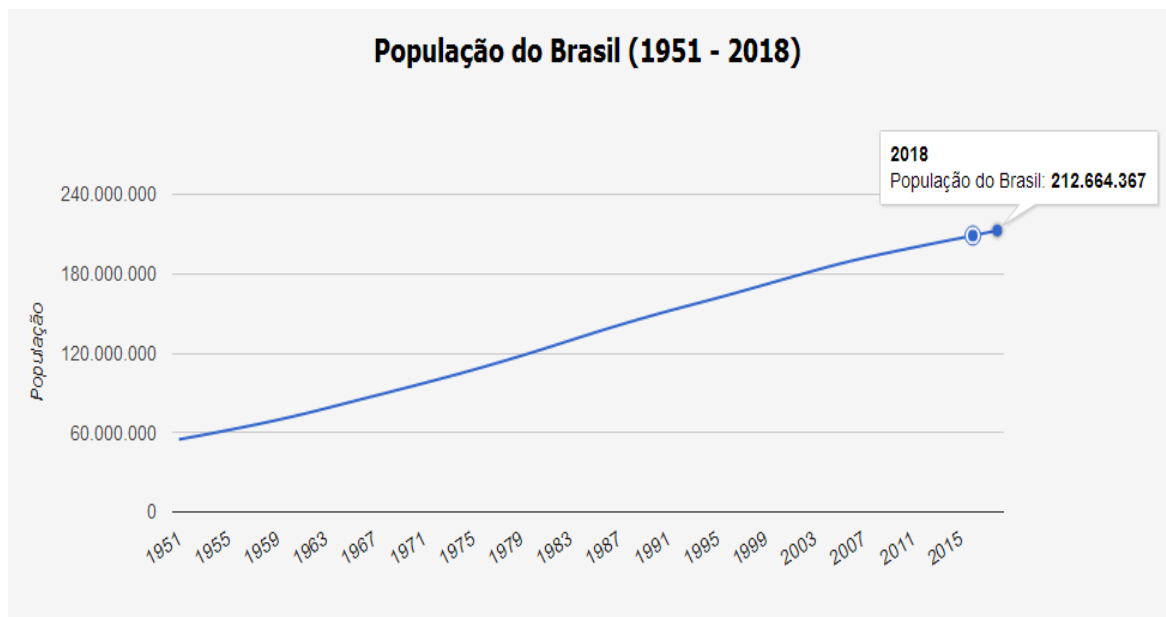


Figura 23. Relógio da População do Brasil

Fonte: Countrymeters/Relógio da população do Brasil

Deste contingente populacional, no que tange a educação, os indicadores de fluxo escolar na educação básica referentes ao período de 2007 a 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016) e Ministério da Educação, mostram a disparidade entre os números de evasão escolar e migração do ensino regular para a educação de jovens e adultos (EJA). Esses novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino.

Isso nos mostra que, em todas as etapas de ensino, há uma queda progressiva na evasão escolar de 2007 a 2013, mas o comportamento se altera em 2014, quando as taxas aumentam. A evasão é maior nas escolas rurais, em todas as etapas de ensino. O Pará tem a mais alta taxa de evasão em todas as etapas de ensino, chegando a 16% no ensino médio. Percebemos que a migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais expressiva ao final do ensino fundamental, quando chega a 3,2% e 3,1%, no 7º e 8º ano, respectivamente. Em relação à rede de ensino, a migração é maior na rede municipal dos

anos finais do ensino fundamental, quando alcança uma taxa de 3,8%. Já no ensino médio, a migração é mais expressiva na rede estadual de ensino, com 2,4%.

Já quanto aos indicadores de promoção e repetência não são inéditos, entre 2014 e 2015, a repetência na 1ª série do ensino médio chega a 15,3%. O índice também é alto no 6º ano do ensino fundamental, com taxas de 14,4% de repetência.

No que tange ao Distrito Federal, é uma das Unidades da Federação com os melhores indicadores referentes à educação no país. Em relação ao analfabetismo, por exemplo, somente o estado de Santa Catarina apresentou índice menor do que o Distrito Federal, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE (2012).

No entanto, levando-se, agora, em consideração a existência de 14 (catorze) Unidades de Atendimento em Meio Aberto no Distrito Federal que atendem adolescentes de 12 a 21 anos incompletos que cumprem medidas socioeducativas de Liberdade Assistida-LA e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC, selecionou-se apenas uma unidade com a intenção de delimitar a presente pesquisa, que foi a Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto, situada na SEPN, 513, Edifício Imperador, Bloco D, salas 103, 105 e 127, Asa Norte, na Cidade de Brasília, CEP: 70769-900, por ser a unidade que abarca o atendimento socioeducativo dos adolescentes que residem nas Regiões Administrativas: Varjão, Lago Norte, Lago Sul, Vila Planalto, Vila Telebrásilia, Sudoeste, Octogonal, Cruzeiro, Setor Militar Urbano, Noroeste e Granja do Torto.

A presente unidade atendia, inicialmente, os adolescentes em conflito com a lei em um espaço extremamente precário, cedido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), na Av. L2 Sul, SGAS 614/615, Lote 104 – B, Asa Sul, Brasília/DF, que é uma unidade pública de assistência social, do Sistema Único de Assistência Social, que se destina ao atendimento em famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social.

Entretanto, a Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto, no ano de 2015, foi transferida para a nova cede, saindo da Asa Sul e indo para a Asa Norte para um espaço alugado pela Secretaria de Estado de Políticas Para Crianças, Adolescentes e Juventude (SECRIANCA). Esse novo espaço, com a boa infraestrutura que ele tem, pôde agregar vários projetos com a família e o adolescente, o que era impossível acontecer na antiga unidade em que se encontrava. Nesse novo local de cumprimento da medida socioeducativa há uma sala exclusiva para o atendimento do adolescente que está cumprindo a medida e outra para a execução de Projetos Pedagógicos para o socioeducando e sua

família, além da presença de outros espaços em que se encontram os servidores lotados nesta UAMA, um vigilante e uma funcionária que executa os serviços gerais de limpeza.

Esta unidade está localizada em Brasília-DF, Figura 24, sendo capital do Brasil. Brasília apresenta características importantes não apenas pela questão política, por ser o espaço das grandes discussões e decisões governamentais, mas também por ser um espaço dotado de uma organização espacial interessante, um local verdadeiramente planejado e organizado para fins específicos. Neste sentido, a história, a economia e os aspectos turísticos de Brasília refletem um pouco da complexidade e importância deste espaço no cenário nacional.

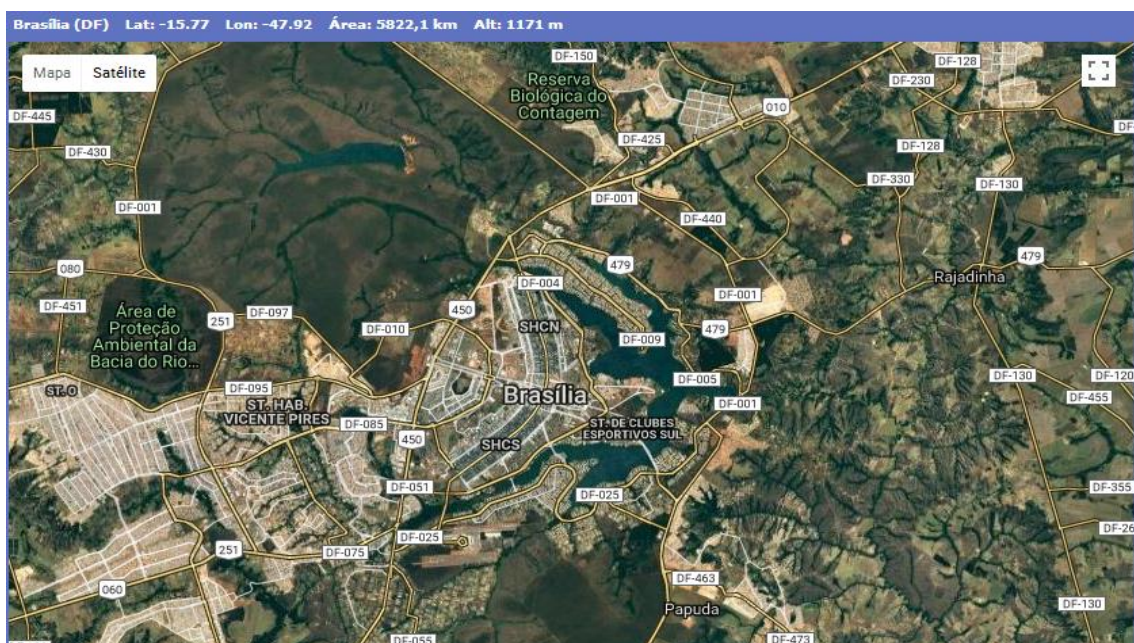


Figura 24. Localização Geográfica de Brasília

Fonte: Google. Localização Geográfica de Brasília.

No ano de 1960 foi inaugurada pelo então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, a Capital Federal do Brasil, chamada de Brasília. A construção de Brasília demandou três anos e meio, e foi constituída a partir de um projeto urbanístico moderno, fora dos padrões brasileiros de arquitetura do contexto, tendo como formato aproximado de um avião. Duas grandes vias expressas cortam o Plano que é cortado de Norte a Sul (da ponta de uma asa até a ponta da outra) pelo chamado Eixão, e de Leste a Oeste (da cabine até a cauda do avião) pelo chamado Eixo Monumental (Mapa Ambiental, 2014).

A Região Administrativa I é formada pela Asa Norte – localidade em que se encontra a UAMA do Plano Piloto - Asa Sul, Setor Militar Urbano, Setor de Clubes, Setor de Garagens e Oficinas, Setor de Indústrias Gráficas, Área de Camping, Eixo Monumental, Esplanada dos Ministérios, Setor de Embaixadas Sul e Norte, Vila Planalto, Granja do Torto,

Vila Telebrasília, Setor de áreas Isoladas Norte e sediam os três poderes da República: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Desde antes da sua criação, Brasília já começava a desenvolver uma economia local. Ainda em 1960, já existiam mais de 2 mil estabelecimentos comerciais. Por volta de 1965, quando no Plano Piloto moravam quase 90 mil pessoas e mais 130 mil nas chamadas cidades satélites (hoje regiões administrativas), produziam-se aqui pequenas quantidades de frutas como abacaxi, banana, laranja, além de arroz, amendoim e mandioca.

O Distrito Federal está situado em uma das porções mais elevadas do Plano Central e que correspondem as remanescentes dos aplainamentos resultantes dos ciclos de erosão sul-americanos que se desenvolveram entre o Terciário Inferior e o Terciário Médio e Superior.

As características geomorfológicas da paisagem do domínio morfoclimático do Cerrado resultam de uma prolongada interação de regime climático tropical semiúmido com fatores litológicos, edáficos e bióticos (Poubel, 2005).

Já a área de Goiás que fica ao redor do DF é conhecida como entorno; apesar de estar política e administrativamente vinculado ao Goiás, o Entorno tem sua movimentação social e econômica girando ao redor de Brasília (moradores do Entorno trabalham em Brasília e lá utilizam serviços públicos).

Um setor da economia que está em expansão desde os anos 80 é o turismo. A cidade está estruturada para receber visitantes para lazer e cultura e, quando procuram a cidade para negócios, não é raro esticarem a permanência para aproveitar o que a cidade tem de melhor. Brasília, inclusive, está agrupada na categoria “A” pelo Ministério do Turismo, o que quer dizer que é um destino com grande fluxo turístico e maior número de empregos e estabelecimentos no setor de hospedagem.

Por ser considerada Patrimônio da Humanidade pela UNESCO, a prioridade da capital é incentivar o desenvolvimento de indústrias que não sejam poluentes, como as da área de tecnologia.

Assim, mantemos o equilíbrio ecológico ao mesmo tempo em que geramos empregos. As particularidades de Brasília não se esgotam apenas em seu projeto urbanístico moderno, mas se estendem também ao contexto econômico.

Para se ter uma ideia, o Produto Interno Bruto (PIB) de Brasília é seis vezes maior do que o do Estado do Maranhão, por exemplo, fator este que demonstra o desenvolvimento econômico e social de Brasília.

Do mesmo modo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Brasília é alto, e demonstra que em teoria a população apresenta uma condição boa de vida.

Os territórios do Distrito Federal e do Entorno, por se encontrarem em grande parte contida na região Centro-Oeste, compartilham com ela as mesmas características gerais de clima, aspectos geomorfológicos, vegetação, hidrografia e tipos de solos (Poubel, 2005).

Apenas os municípios mineiros de Unai e Buritis, que fazem parte do Sudeste, não estado no Centro-Oeste, mas compartilham as mesmas características gerais no que se refere aos seus aspectos físicos.

O relevo caracteriza-se pela dominância de grandes superfícies planas a suave onduladas, conhecidas como chapadas, situadas acima da cota de 1.000 metros. A altitude média situa-se em torno de 1.100 metros.

De acordo com o Mapa Ambiental do Distrito Federal (2014) e outras publicações especializadas, o ponto culminante, com 1.349 metros, fica a noroeste, no local denominado Redeador, na Chapada da Contagem.

Contudo, o site do Governo do Distrito Federal traz a informação de que o ponto culminante é o Pico do Roncador, com 1.341 metros, localizado na Serra do Sobradinho.

A realidade do Distrito Federal está constituída por cerca de 57% de terras altas que se apresentam como dispersoras das drenagens que fluem para as três mais importantes bacias fluviais do Brasil: a Bacia Paraná (rios São Bartolomeu e Descoberto), a Bacia Tocantins/Araguaia (rio Maranhão) e a Bacia do São Francisco (Rio Preto).

No que tange à educação, a população que se encontra matriculada no Ensino Fundamental da Rede Estadual Pública do DF: Plano Piloto, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Ceilândia, Guará, Samambaia, Santa Maria, Paranoá, São Sebastião e Recanto das Emas, considerando as zonas urbanas e rurais, segundo dados do Censo Escolar (2017), realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, é de 286.256 alunos matriculados. Dentre esses, 22.924 alunos são do Plano Piloto e localizados na zona urbana, haja vista não haver zona rural, motivo pelo qual não há registro na Tabela 5 (A e B), do Censo Escolar (2017).

Entretanto, na Tabela 5, mostra que dos 16.688 alunos matriculados somente em Brasília, 2.734 encontram-se defasados no Ensino Fundamental, representando 16,38% desses alunos.

Tabela 5
**Defasagem Idade-Ano, no Ensino Fundamental, Segundo Região Administrativa
 Censo Escolar 2017, Brasília, Rede Pública Estadual.**

RA	Idade em anos	ANOS INICIAIS					Total	ANOS FINAIS					Total	
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total		
Diurno														
BRASILIA	menos de 6	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	
	6	528	-	-	-	-	528	-	-	-	-	-	528	
	7	1.132	464	-	-	-	1.596	-	-	-	-	-	1.596	
	8	14	1.153	475	1	-	1.643	-	-	-	-	-	1.643	
	9	4	31	1.125	480	2	1.642	-	-	-	-	-	1.642	
	10	1	6	154	982	514	1.657	3	-	-	-	-	1.660	
	11	-	3	34	103	906	1.046	599	8	1	-	-	608	1.654
	12	-	-	16	30	164	210	831	656	8	1	1.496	1.706	
	13	-	2	6	13	49	70	218	877	786	5	1.866	1.936	
	14	-	1	2	3	22	28	114	272	914	706	2.006	2.034	
	15	1	-	3	1	12	17	64	129	372	816	1.381	1.398	
	16	-	-	-	3	4	7	40	57	189	318	584	591	
	17	-	-	-	-	5	5	18	11	56	121	206	211	
	18	-	-	1	3	1	5	10	6	20	29	65	70	
	19	-	2	-	-	-	2	-	2	4	6	12	14	
	de 20 a 24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	4	
	de 25 a 29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	de 30 a 34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	de 35 a 39	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	acima de 39	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Total	1.681	1.662	1.816	1.619	1.679	8.457	1.897	2.018	2.310	2.006	8.231	16.688		
Total defasagem idade-série	20	45	216	156	257	694	464	477	621	478	2.040	2.734		
% Defasagem idade-série	1,19%	2,71%	11,89%	9,64%	15,31%	8,21%	24,46%	23,64%	26,88%	23,83%	24,78%	16,38%		

Fonte: Censo Escolar, 2017 – SE/DF

Já no Ensino Médio, a população matriculada, considerando as zonas urbanas e rurais, é de 79.197 alunos, deste número, 8.273 estão concentrados no Plano Piloto, Tabela 6, exclusivamente, na zona urbana, Censo escolar (2017).

Tabela 6
**Matrículas do Ensino Médio, por localização, da rede pública estadual, segundo
 Coordenação Regional de Ensino do DF.**

CRE	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Distorção Idade Série		Total		Total Geral
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
Plano Piloto	3.304	-	2.609	-	2.360	-	-	-	8.273	-	8.273
Gama	2.846	76	1.983	71	1.632	40	-	-	6.461	187	6.648
Taguatinga	3.702	-	2.992	-	2.715	-	-	-	9.409	-	9.409
Brazlândia	1.046	240	637	181	455	168	-	-	2.138	589	2.727
Sobradinho	1.930	63	1.417	49	1.079	33	-	-	4.426	145	4.571
Planaltina	2.387	223	1.829	149	1.458	107	-	-	5.674	479	6.153
Núcleo Bandeirante	1.666	-	1.244	-	905	-	-	-	3.815	-	3.815
Ceilândia	5.507	59	4.218	32	3.349	30	-	-	13.074	121	13.195
Guará	1.267	-	1.000	-	760	-	-	-	3.027	-	3.027
Samambaia	2.084	-	1.474	-	1.300	-	-	-	4.858	-	4.858
Santa Maria	1.733	-	1.230	-	1.135	-	-	-	4.098	-	4.098
Paranoá	1.490	208	1.131	136	797	96	-	-	3.418	440	3.858
São Sebastião	1.491	-	1.191	-	1.014	-	-	-	3.696	-	3.696
Recanto das Emas	1.876	-	1.554	-	1.439	-	-	-	4.869	-	4.869
TOTAL	32.329	889	24.509	618	20.398	474	-	-	77.236	1.961	79.197

Fonte: Censo Escolar, 2017 – SE/DF.

Entretanto, dos 8.273 matriculados no Ensino Médio, 2.103 alunos, correspondente a 25,42%, encontram-se defasados em relação idade-série demonstrado, o que pode ser visto na Tabela 6.

Tabela 7

Defasagem Idade-Ano, no Ensino Médio, Segundo Região Administrativa Censo Escolar 2017, Brasília, Rede Pública Estadual.

REDE PÚBLICA ESTADUAL

RA	Idade em anos	1ª Série			2ª Série			3ª Série			Distorção Idade Série			Total		
		Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
BRASILIA	menos de 14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	14	19	*	19	*	*	*	*	*	*	*	*	*	19	*	19
	15	848	1	849	22	*	22	1	*	1	*	*	*	871	1	872
	16	988	2	990	748	*	748	33	*	33	*	*	*	1.789	2	1.791
	17	507	13	520	851	5	856	728	8	734	*	*	*	2.086	24	2.110
	18	257	13	270	383	14	397	786	8	794	*	*	*	1.406	35	1.441
	19	22	6	28	90	9	99	237	18	253	*	*	*	349	31	380
	20	6	2	8	11	5	16	36	3	39	*	*	*	53	10	63
	21	1	*	1	*	*	*	9	1	10	*	*	*	10	1	11
	22	1	*	1	2	1	3	3	*	3	*	*	*	6	1	7
	23	1	*	1	*	*	*	1	*	1	*	*	*	2	*	2
	24	*	*	*	*	*	*	*	1	1	*	*	*	*	1	1
	25 a 29	1	*	1	*	*	*	*	1	1	*	*	*	1	1	2
	30 a 34	*	*	*	*	*	*	*	1	1	*	*	*	*	1	1
	35 a 39	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	acima de 39	*	1	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1	1
	Total	2.651	38	2.689	2.107	34	2.141	1.814	37	1.851	*	*	*	6.572	109	6.681
Total defasagem idade-série	796	35	831	486	29	515	286	23	309	*	*	*	1.588	87	1.685	
% Defasagem idade-série	30,03%	92,11%	30,90%	23,07%	85,29%	24,08%	15,77%	62,16%	16,69%	*	*	*	23,86%	79,82%	24,77%	

Fonte: Censo Escolar, 2017 – SE/DF.

Levando essa realidade para a Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto, o adolescente que inicia a medida socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida, quando não se encontra evadido do banco escolar, está defasado em relação à idade-série.

Ingresso tardio na escola e a repetência escolar são fatores que se reverberam na formação desses socioeducandos cuja idade não condiz com a série ou ano escolar considerado adequado à sua faixa etária.

Levando-se em conta o grande avanço evidenciado nas últimas décadas referente ao acesso da criança à escola, que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos com matrícula obrigatória para crianças aos 6 anos de idade, pode-se inferir que a maior parte dos estudantes que se encontra em situação de defasagem idade-série provém de reincidentes repetências.

Conclui-se, desse modo, que a organização escolar que conta com marcos rígidos divisores de tempos e espaços escolares induz à permanência da escola como prerrogativa de poucos, deixando aos demais, alternativas que transitam entre reincidentes reprovações e o total abandono do processo de escolarização.

Tabela 8
Defasagem Idade-Ano, no Ensino Médio, Segundo Coordenação Regional de Ensino, Plano Piloto, Rede Pública Estadual.

REDE PÚBLICA ESTADUAL																
CRE	Idade em anos	1ª Série			2ª Série			3ª Série			Distorção Idade Série			Total		
		Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
PLANO PILOTO	menos de 14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	14	81	*	81	2	*	2	*	*	*	*	*	*	83	*	83
	15	1.012	1	1.013	53	*	53	2	*	2	*	*	*	1.087	1	1.088
	16	1.171	7	1.178	905	*	905	59	1	60	*	*	*	2.135	8	2.143
	17	631	34	665	1.007	6	1.013	904	8	912	*	*	*	2.542	48	2.590
	18	304	32	336	461	28	489	959	12	971	*	*	*	1.724	72	1.796
	19	29	9	38	107	15	122	312	24	336	*	*	*	448	48	496
	20	6	2	8	14	7	21	42	10	52	*	*	*	62	19	81
	21	1	*	1	*	1	1	15	2	17	*	*	*	16	3	19
	22	1	*	1	2	1	3	3	1	4	*	*	*	6	2	8
	23	1	*	1	*	*	*	1	*	1	*	*	*	2	*	2
	24	*	*	*	*	*	*	*	3	3	*	*	*	*	3	3
	25 a 29	1	*	1	*	*	*	1	1	1	*	*	*	1	1	2
	30 a 34	*	*	*	*	*	*	*	1	1	*	*	*	*	1	1
	35 a 39	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	acima de 39	*	1	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1	1
	Total	3.218	86	3.304	2.551	58	2.609	2.297	83	2.380	*	*	*	8.086	207	8.293
	Total defasagem idade-série	974	78	1.052	584	52	636	373	42	415	*	*	*	1.931	172	2.103
	% Defasagem idade-série	30,27%	90,70%	31,84%	22,89%	89,86%	24,38%	16,24%	66,67%	17,58%	*	*	*	23,94%	83,09%	25,42%

Fonte: Censo Escolar, 2017 – SE/DF.

Ambos os casos corroboram as estatísticas de estudantes cujas idades não correspondem ao ano escolar que deveriam estar cursando o ano letivo, caso não tivessem vivenciado sucessivas interrupções.

A correção dessa disfunção incide em adoção de políticas públicas que visem corrigir o fluxo escolar desses alunos por meio da aceleração de seus percursos escolares.

2.5.2- O Lócus de Pesquisa - Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Distrito Federal – UAMA/DF

A Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Distrito Federal – UAMA/DF escolhida para a presente pesquisa, é uma Unidade distinta, no que tange a sua localização, das demais UAMAS existentes no DF. Ela se localiza no Endereço; SEP/513, bloco D, 1º andar, no Ed. Imperador, Asa Norte - Brasília/DF - CEP 70.760-524, conforme Figura 25, dentro de um prédio comercial - o que não acontece com as demais unidades socioeducativas. Nessas, os atendimentos socioeducativos ocorrem em imóveis em estilo de casas e, não, em salas comerciais, como acontece na UAMA Plano Piloto.

A unidade atende adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), ou seja, adolescentes que não se encontram restringidos ou impedidos de seus direitos de ir e vir.

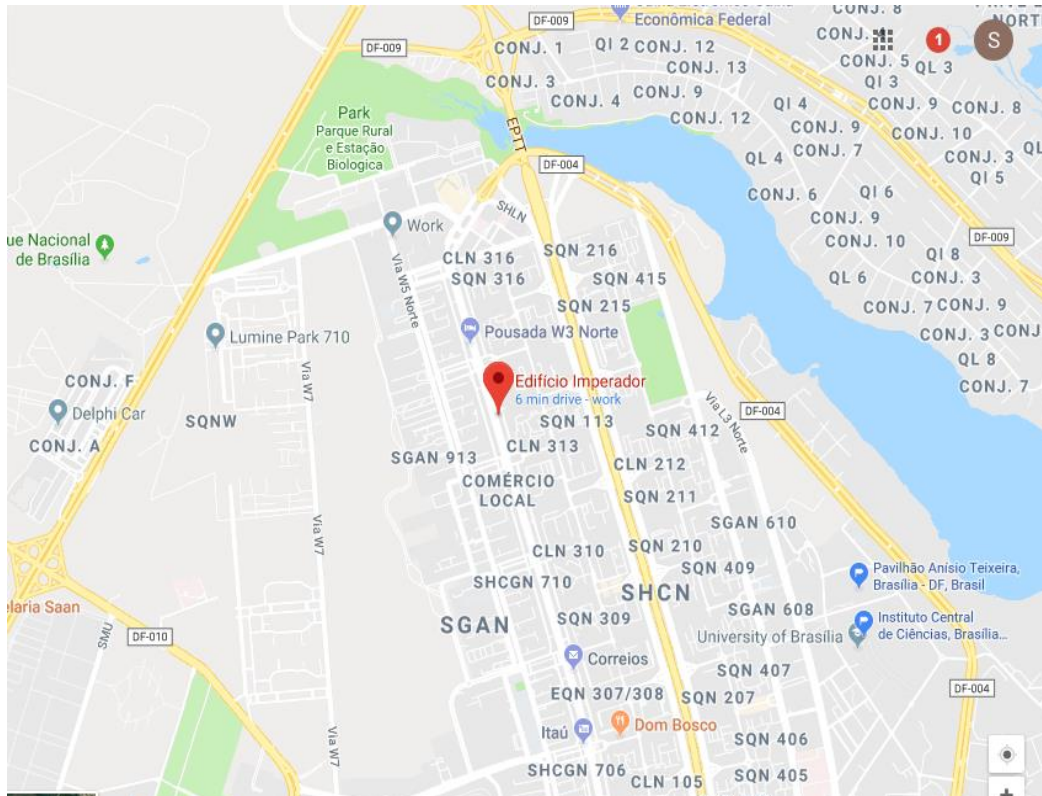


Figura 25. Localização geográfica da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto

Fonte: Google Maps, 2018.

Nela há 01 (um) Supervisor que é o responsável perante a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude de atender as demandas da Unidade, é o chefe dos servidores que se encontram lotados nesta UAMA; 01 (um) Pedagogo; 01 (um) Assistente Social; 01 (dois) Pedagogo; (01) um Atendentes de Reintegração Social; (01) um Técnico Administrativo; (01) um Vigilante; e (01) um Serviço Gerais .

É um espaço de execução das medidas socioeducativas em meio aberto de adolescentes residentes das regiões Administrativas: Varjão, Lago Norte, Lago Sul, Vila Planalto, Vila Telebrásilia, Sudoeste, Octogonal, Cruzeiro, Setor Militar Urbano - SMU, Noroeste e Granja do Torto.

Esse espaço atende adolescentes, de ambos os sexos, de 12 a 18 anos incompletos ou até os 21 anos incompletos, desde que tenha iniciado o cumprimento da medida antes de ter completado 18 anos. São adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de Liberdade Assistida - LA e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC por terem cometido atos infracionais análogos aos crimes contemplados no Código Penal e que foram encaminhados à UAMA por determinação do juiz da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios - TJDF.

Os atendimentos socioeducativos são agendados, junto aos adolescentes, em horário contrário ao período escolar e do cumprimento da PSC. O SINASE (2012) preconiza 20 (vinte) adolescentes por especialista socioeducativo, entretanto, na prática, passam de 30 (trinta) socioeducandos por técnico que são responsáveis, dentre outras atribuições, a de supervisionar a frequência do aproveitamento escolar do socioeducando

2.6- Os Participantes da Investigação

Para Appolinário¹⁷ (2004 apud Santos, 2017. p. 85), conforme apresentado na Figura 26, “entende-se por população ou universo em uma pesquisa de natureza teórico-empírica, um grupo de pessoas, objetos ou eventos que possui um conjunto de características comuns que o definem”. Enfim, a totalidade de pessoas, objetos ou eventos que se deseja estudar e realizar sobre a qual se efetivarão generalizações.

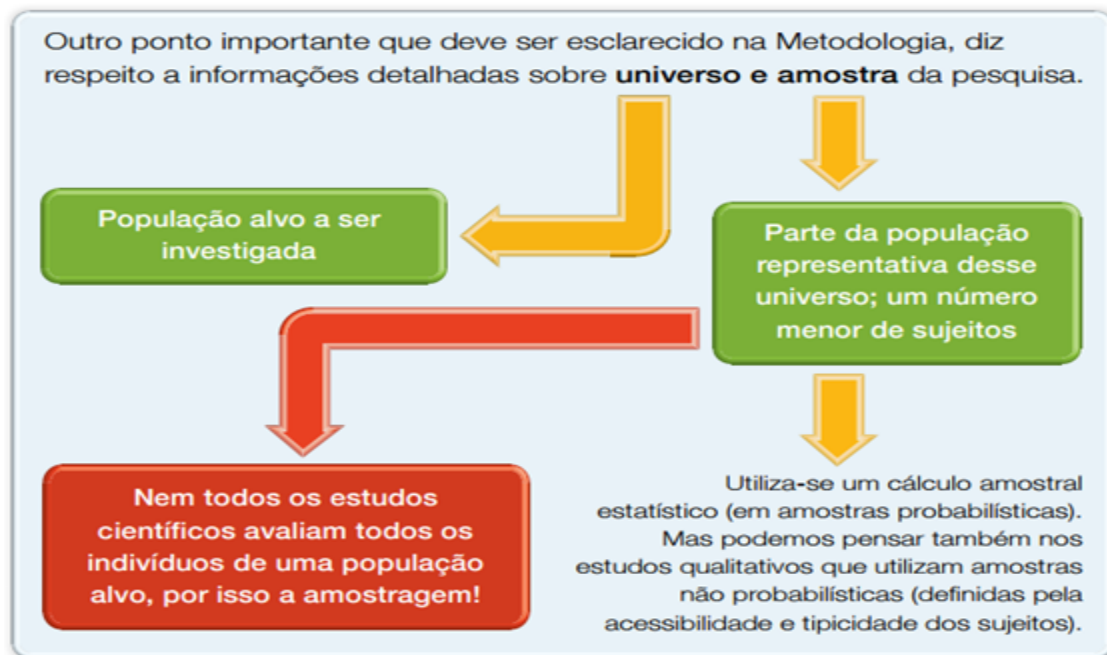


Figura 26. Universo e Amostra

Fonte: Métodos e Técnicas de Pesquisa. Disciplinas de EAD.

Para Lakatos e Marconi¹⁸ (2003, apud Pinto, 2017, p. 91), população é “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em

¹⁷ Appolinário, F. (2004). Publicou a obra “**Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa.**” São Paulo: Thomson.

¹⁸ Lakatos, E. M, Marconi, M. de A. (2003). Publicaram a obra *de metodologia científica*. (5a ed.). São Paulo: Atlas.

comum”. Sendo considerada também como o “conjunto de elementos, finito ou infinito, definido por uma ou mais características, que tem todos os elementos em comum que os compõem somente entre eles.” (González, Fernández & Camargo, 2014, p.22).

Desta forma, por ser uma **pesquisa descritiva**, com objetivos bem definidos e por seguir o **enfoque qualitativo**, o presente trabalho tem como população os adolescentes em conflito com a Lei (socioeducandos) e especialistas socioeducativos responsáveis pelos socioeducandos que cumprem medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade na Unidade de Atendimento em Meio Aberto – UAMA do Plano Piloto, localizada no Edifício Imperador, na SEPN, 513, salas 103, 105 e 127, Asa Norte, Brasília DF. Tendo em vista ser sobre essa população que se deseja estudar e realizar sobre a qual se efetivarão generalizações (Appolinário, 2004).

Assim, visando atender aos objetivos da pesquisa em tela, temos como população participante:

Tabela 9

Tamanho da população participante

População Participante	Quantidade
Especialistas (Pedagogo, Psicólogo e Assistente Social)	03
Adolescentes em conflito com a lei	25

Fonte: Pesquisadora, 2018.

Para tanto, elaboramos critérios para a participação da presente pesquisa:

- Para os **adolescentes em conflito com a Lei** para que eles possam participar temos: Termo de consentimento livre e esclarecido autorizado pelos Pais e/ou responsáveis; Aceitabilidade e disponibilidade em participar da pesquisa.
- Para os **Especialistas**: que estes estejam realizando suas atividades laborais no lócus de pesquisa, que sejam servidores públicos efetivos e aceitabilidade e disponibilidade em participarem da pesquisa.

O uso de população total para esta investigação sustenta-se na fala de Sampiere et.al (2013, p. 425) ao trazer ao debate que precisamos “definir se nos interessa ou não delimitar a população” e contribui dizendo que “muitos estudos que se baseiam em amostras acabam por não descrever o suficiente as características de uma população e assim, acabando por realizar generalizações imprudentes”.

Neste sentido, a coleta dos dados foi realizada no ano de 2018, no que tange ao levantamento dos prontuários dos socioeducandos e entrevistas com a população em tela,

nos meses de agosto e setembro, tempo satisfatório para aplicar os instrumentos de coleta de dados com os participantes da pesquisa.

2.7- Instrumentos de Coleta de dados

Na perspectiva de se lograr êxito quanto ao alcance dos objetivos propostos e, assim, por conseguinte, responder a questão problema lançada para esta investigação, organizou-se a técnica de coleta de dados por objetivo de pesquisa, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10

Relação entre o objetivo da pesquisa e o instrumento de coleta de dados.

Objetivo da pesquisa	Instrumento de coleta de dados
Apresentar o perfil dos adolescentes em conflito com a Lei evadidos dos bancos escolares;	Análise documental da anamnese (prontuários) de acolhimento dos adolescentes em conflito com a lei.
Verificar a concepção de escola apresentada pelos adolescentes em conflito com a lei.	Entrevista com os adolescentes em conflito com a lei
Identificar as situações e ou experiências vivenciadas na escola que implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei.	Entrevista com os adolescentes em conflito com a lei
Descrever as estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola.	Entrevista com os especialistas (Pedagogo, Assistente Social e Psicólogo) que desenvolvem suas atividades laborais no lócus de pesquisa.
Averiguar que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escola.	Entrevista com os especialistas (Pedagogo, Assistente Social e Psicólogo) que desenvolvem suas atividades laborais no lócus de pesquisa.

Fonte: Pesquisadora, 2018.

Ressaltamos que para esta investigação elegemos a **Análise Documental** e a **Entrevista Semiestruturada**, o que demonstra a necessidade de diferentes tipos de técnicas, corroborando, assim, com Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 163) que afirmam

que “as pesquisas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, utilizam grandes variedades de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, tal como apresenta a presente pesquisa”.

2.7.1 Entrevista

A principal vantagem da técnica de entrevista é que quase sempre produz uma melhor amostra da população de interesse. Ao contrário que se fossem aplicados os questionários enviados por email ou correio, tendo em vista que têm índices de devolução muito baixos, diferentemente, a entrevista tem um índice de resposta bem mais abrangente, uma vez que é mais comum à população investigada.

Outra vantagem, diz respeito à dificuldade que a população investigada da pesquisa tem de responder por escrito, haja vista, pertencerem nesta população, pessoas que apresentam certas restrições com a leitura e a escrita.

Além do mais, esse tipo de entrevista possibilita a correção de enganos da população entrevistada, enganos que muitas vezes não poderiam ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito.

Para Gil (2008), a entrevista se aproxima muito a uma conversa, com foco em determinados assuntos. Apesar de não seguir um roteiro engessado, ela traz questões pré-definidas, sendo adaptável de acordo com os rumos do diálogo entre entrevistador e o entrevistado.

Por isso, faz-se necessário que o entrevistado e entrevistador no ato da entrevista fiquem bem integrados para que a conversação tenha uma boa fluência para a obtenção das informações desejadas Lakatos e Marconi (2010).

Para tanto, neste estudo, dado as características da entrevista, este método permitiu-nos a obtenção de maiores informações, em especial pela flexibilidade da técnica, pois mesmo tendo um roteiro, permite que ambos os envolvidos na conversação tenham maior liberdade de interação.

Neste sentido a Entrevista para Marconi e Lakatos (2010):

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (p. 178).

Ainda de acordo com as autoras supracitadas (2010, p. 179) trata-se, “pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica. E tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto”.

Optou-se pela **entrevista semiestruturada** por entender que será por meio dos relatos verbais que se obterão informações importantes sobre os estímulos ou experiências a que estão expostos e para o conhecimento de seus comportamentos e percepções sobre o fenômeno estudado. Neste caso, o roteiro de perguntas é livre, ou seja, a partir das falas dos participantes pode haver a necessidade de algum questionamento por uma fala que trouxe elementos que ainda inquietam o pesquisador e que contribuem para os resultados da presente investigação.

A **Entrevista Semiestruturada** permite que os entrevistados (socioeducandos, especialistas que atendem os socioeducandos) tenham a possibilidade de discorrerem sobre o tema proposto na pesquisa: *Adolescentes em conflito com a Lei e o ato infracional: a relação com a evasão escolar no olhar do socioeducando da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto de Brasília/DF/Brasil*. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja obter as informações e o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão.

No mesmo entendimento, Campoy (2018):

La entrevista abierta estandarizada está muy estructurada en términos de la redacción de la preguntas. A los entrevistados siempre se les hace las mismas preguntas, pero están redactadas de forma que las respuestas sean abiertas. Esta es la modalidad de entrevista que más se utiliza en la investigaciones. Las preguntas al ser abiertas permiten a los participantes expresar sus puntos de vista y experiencias. (pp. 346-347).

Para tanto, a pesquisadora segue um conjunto de questões previamente definidas, mas ela o faz muito semelhante a uma conversa informal. Entretanto, fica atenta dirigindo, no momento em que acha oportuno, a discussão para o assunto que a interessa, acrescentando perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou para recomposição do contexto da entrevista, no caso de os entrevistados (adolescentes em conflito com a lei e especialistas (Pedagogo, Psicólogo e Assistente Social) “fujam” do tema ou tenha dificuldades com ele).

2.7.2 Análise Documental

Sobre a análise documental, Campoy (2018) contribui dizendo que “El analisis documental es una técnica cualitativa de naturaleza semiótica y hermenêutica, que tiene por objetivo da recopilación de información”. (p.420)

O autor supracitado enfatiza que:

El objetivo del analisis documental es el almacenamiento de la información y el acceso a la misma, de tal forma que se obtenga el máximo de informaciones (aspecto cuantitativo) com el máximo de pertinência (aspecto cualitativo), reresentando el contenido de um documento bajo uma forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización es um estúdio posterior. (p. 421).

A pesquisa documental permite uma riqueza de significados que deve ser valorizada. Oportuniza também nas ciências humanas e sociais a ampliação da busca por conhecimento e repostas sobre um determinado objeto de estudo diante uma relação entre a realidade e o escrito nos documentos, tal como a de trazer nuances do perfil dos adolescentes em conflito com a lei a partir da análise de seus prontuários no ano de 2018.

Cellard (2008) diz que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (p.295).

Kelly apud Gauthier (1984) diz que a pesquisa documental:

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (p. 296).

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

2.7.3- Validação de Instrumentos

Na finalidade de realizar a validação dos instrumentos de pesquisa aqui previamente elegidos e referendados, estes atravessaram as seguintes etapas:

- I. Elaboração dos instrumentos em formulário de validação;
- II. Correção do Professor Orientador que possibilitou um novo olhar e assim, a ressignificação de possíveis questões necessárias ao alcance de objetivos;
- III. Entrega a 03 (três) Professores Doutores da Universidade Católica de Brasília e Universidade de Brasília-para a melhora dos instrumentos supracitados nas linhas desse texto de marco metodológico;
- IV. Por fim, eventuais adequações de acordo com as observações realizadas pelos especialistas;

A validação de instrumentos de pesquisa é relevante uma vez que proporciona a análise da coesão e da coerência na íntima relação do problema e seus objetivos de pesquisa e também das questões elaboradas para cada objetivo proposto.

Para Bauer e Graskell (2002) “A validade é uma ação que objetiva perceber as entrelinhas daquilo que se quer investigar de forma clara, objetiva e coesa”. A validade traz os objetivos, não significa dizer que ela é um teste. Pelo contrário validar os instrumentos é confirmar que os procedimentos utilizados são específicos e corretos.

É a percepção do pesquisador, o orientador e também dos avaliadores para tentar organizar instrumentos que de fato possam responder a questão problema ao final da pesquisa, sobretudo um instrumento que também proporcione clareza e objetividade ao participante da investigação de forma não causar qualquer tipo de “confusão e ou dúvida” quando este fosse responder.

2.8 Técnica de Análise de Dados

Após a coleta de dados, a partir de entrevista realizada com sujeitos de pesquisa elegidos para esta investigação, partiu-se para a escolha da técnica de análise de dados utilizando-se a **Análise descritiva estruturada por objetivo específico de pesquisa**, onde se possibilitou, posteriormente, responder a questão problema da seguinte investigação.

Michel (2015, p. 157) diz que este momento é considerado “um dos mais ricos do trabalho, pois direciona a discussão para o ambiente da vida real, apresentando a realidade, permitindo praticar as teorias vistas”.

Enfatiza, ainda, que o autor poderá transcrever as falas do entrevistado, quando entender que estas são importantes para análise. Neste caso o texto deve ser transcrito exatamente como foi falado pelo respondente, inclusive com os erros de linguagem, eventualmente cometidos, acompanhada do autor da fala no formato de citação direta ou indireta. (p. 157).

Dey (2003) apud Sampiere et. al (2006, p. 489) afirmam que nos estudos qualitativos, a análise dos dados não está completamente determinada, mas sim é “ pré- figurada, coreografada ou esboçada”, ou seja, começa-se a efetuar sob um plano geral, entretanto, seu desenvolvimento vai sofrendo modificações de acordo com os resultados.

Sampiere et. al (2006, p. 491) ressalta também que “a análise de dados em pesquisas qualitativas não é sinônimo de pura descrição nem de caos e nem de desordem”. O enfoque qualitativo para a análise de dados é flexível.

O autor supracitado (p.496) ainda enfatiza que “as unidades de análises podem ser chamadas de unidades de significado”.

Gomes (In: Minayo, 2015, p.79) contribui dizendo que:

a análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa não têm a finalidade de contar opiniões de pessoas: seu foco principal é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar.

2.9- As Questões Éticas da Pesquisa

A partir de 14 de janeiro de 1987, pela promulgação do Decreto Lei nº 93933 foram aprovadas as diretrizes e normas que objetivavam regulamentar as pesquisas que envolvem seres humanos instituídas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A Resolução supracitada fundamentou-se nos documentos internacionais:

O Código de Nuremberg (1947), a Declaração dos Direitos do Homem (1948), a Declaração de Helsinque (1964 e suas versões posteriores de 1975, 1983 e 1989), o Acordo Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU,1966, aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro em 1992), as Propostas de Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas Envolvendo Seres Humanos (CIOMS/OMS 1982 e 1993) e as Diretrizes Internacionais para Revisão Ética de Estudos Epidemiológicos (CIOMS, 1991). Cumpre as disposições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Legislação brasileira correlata: Código de Direitos do Consumidor, Código Civil e Código Penal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica da Saúde 8.080, de 19/09/90 (dispõe sobre as condições de atenção à saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes), Lei 8.142, de 28/12/90 (participação da comunidade na

gestão do Sistema Único de Saúde), Decreto 99.438, de 07/08/90 (organização e atribuições do Conselho Nacional de Saúde), Decreto 98.830, de 15/01/90 (coleta por estrangeiros de dados e materiais científicos no Brasil), Lei 8.489, de 18/11/92, e Decreto 879, de 22/07/93 (dispõem sobre retirada de tecidos, órgãos e outras partes do corpo humano com fins humanitários e científicos), Lei 8.501, de 30/11/92 (utilização de cadáver), Lei 8.974, de 05/01/95 (uso das técnicas de engenharia genética e liberação no meio ambiente de organismos geneticamente modificados), Lei 9.279, de 14/05/96 (regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial), e outras (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde).

Para, além disso, a Resolução retrata elementos relacionados aos indivíduos e também a coletividade e envolve referenciais básicos inerentes a condição humana relacionados à bioética como: “autonomia, não maleficência, beneficência e justiça”.

Preocupar-se com estes elementos no que concerne aos aspectos éticos em uma pesquisa é respeitar a ciência, os sujeitos e também o Estado.

Assim, no que concerne aos aspectos éticos, a partir da Resolução 196/96 esta pesquisa científica, aqui proposta, estará sempre atenta a:

a) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas; b) estar fundamentada em fatos científicos, experimentação prévia e ou pressupostos adequados à área específica da pesquisa; c) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio; d) prevalecer sempre as probabilidades dos benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis; e) utilizar os métodos adequados para responder às questões estudadas, especificando-os, seja a pesquisa qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa; f) se houver necessidade de distribuição aleatória dos participantes da pesquisa em grupos experimentais e de controle, assegurar que, a priori, não seja possível estabelecer as vantagens de um procedimento sobre outro, mediante revisão de literatura, métodos observacionais ou métodos que não envolvam seres humanos; g) contar com o consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa e/ou seu representante legal, considerando-se os casos das pesquisas que necessitem, por suas características, coleta a posteriori, sempre que justificado; g) contar com o consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa e/ou seu representante legal, considerando-se os casos das pesquisas que necessitem, por suas características, coleta a posteriori; h) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do participante da pesquisa, devendo o(s) pesquisador(es) possuir capacidade profissional adequada para desenvolver sua função no projeto proposto; i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não-utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros; j) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser participantes de pesquisa quando a informação desejada possa ser

obtida por meio de participantes com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios diretos aos vulneráveis. Nestes casos, o direito dos indivíduos ou grupos que queiram participar da pesquisa deve ser assegurado, desde que seja garantida a proteção à sua vulnerabilidade e incapacidade civil ou legal; l) respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, quando as pesquisas envolverem comunidades; m) garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. Quando, no interesse da comunidade, houver benefício real em incentivar ou estimular mudanças de costumes ou comportamentos, o protocolo de pesquisa deve incluir, sempre que possível, disposições para comunicar tal benefício às pessoas e/ou comunidades; n) comunicar às autoridades competentes os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que os mesmos puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados ou atingidos em sua autoestima; o) assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa; p) assegurar aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência incondicional, e orientação, conforme o caso, enquanto necessário, inclusive nas pesquisas de rastreamento; q) comprovar, nas pesquisas conduzidas no exterior ou com cooperação estrangeira, os compromissos e as vantagens, para os participantes das pesquisas e para o Brasil, decorrentes de sua realização. Nestes casos deve ser identificado o pesquisador e a instituição nacional responsáveis pela pesquisa no Brasil. Os estudos patrocinados no exterior também deverão responder às necessidades de transferência de conhecimento e tecnologia para a equipe brasileira, quando aplicável; r) utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante (pp. 4-5).

Enfatizamos que a presente Resolução foi substituída pela Resolução nº 466 de 2012. Após a construção do projeto de pesquisa que delimitou todo o percurso da investigação, partimos da elaboração do termo de Consentimento Livre e Esclarecido que não somente solicitou a colaboração e autorização do lócus de pesquisa, mas, também, trouxe-nos elementos sobre os objetivos de investigação, o percurso a ser seguido bem como os benefícios e os possíveis riscos que os participantes poderiam ser acometidos.

Como para esta investigação temos Adolescentes em conflito com lei como Participantes da Investigação, devem-se obedecer, de acordo com a Resolução nº 466 de 2012:

a) em pesquisas cujos convidados sejam crianças, adolescentes, pessoas com transtorno ou doença mental ou em situação de substancial diminuição em sua capacidade de decisão, deverá haver justificativa clara de sua escolha, especificada no protocolo e aprovada pelo CEP, e pela CONEP, quando pertinente. Nestes casos deverão ser cumpridas as etapas do esclarecimento e

do consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais dos convidados a participarem da pesquisa, preservados os direitos de informação destes, no limite de sua capacidade. (p.06).

Ressalta-se que as pesquisas que envolvem seres humanos podem apresentar riscos variados e estes podem ser no contexto imediato ou a posteriori, podendo inclusive atingir toda a comunidade e também apenas um único participante.

Assim, a presente investigação no que concerne aos **Benefícios**:

I- possibilita a construção de conhecimento em nível ao objeto e estudo aqui proposto estando este relacionado ao Analisar os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.

II- Proporciona um novo olhar a partir da Análise dos dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto e também oferecer recomendações para a aplicabilidade e materialidade dos direitos da criança e do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas.

III- Esta pesquisa irá contribuir como literatura científica para a temática que se propôs a tratar, promovendo até mesmo, novas pesquisas, a fim de comparar, correlacionar resultados e propor estratégias que venham melhorar o universo educacional de adolescentes em conflito com a Lei a fim de exterminar possíveis estigmas e rótulos atribuídos ao longo da história da humanidade e assim fazer perceber que são seres humanos que enfrentam as mais diversas turbulências e, sobretudo, devem ser respeitados a partir da compreensão de suas especificidades para assim a partir das diferenças poderem aprender diante suas possibilidades e seus limites.

Em relação aos **Riscos**:

Em relação aos riscos, estes são aceitáveis quando os benefícios os superam. Todavia, esta investigação não oferece nenhum tipo de risco aos participantes. Primeiro, por não apresentar nenhum tipo de experimento que os envolvam no processo. Em segundo, uma vez que tivemos o cuidado de não construir inferências investigativas que desrespeitem a condição de pessoa nas dimensões psicológicas, emocionais, biológicas e humanas e,

terceiro, que os seus nomes de batismo dos participantes da pesquisa foram resguardados, mantendo-os, assim, no anonimato.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Durante o percurso desta investigação chegamos ao momento ápice, o momento em que a pesquisa se entrelaça as vozes que nos permitiram alcançar os objetivos propostos e assim responder a questão problema aqui traçada nas primeiras linhas deste texto científico.

Chegou o momento de consolidar, de refletir e analisar onde para isso nos debruçaremos em retirar diferentes significados de cada objetivo de pesquisa alcançado, onde o que importa não é somente dizer o que ocorre, mas descrever e explicar cada nuance a partir da análise documental e das entrevistas realizadas.

Para esta pesquisa científica temos 25 adolescentes em conflito com a lei e 03 especialistas (pedagogo, assistente social e psicólogo). Lembramos que a pesquisa mantém o anonimato de todos os participantes.

Na pesquisa documental foi utilizada a **técnica de análise de documentos**, realizada a partir dos prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto, localizada em Brasília, DF, onde se adotou, como instrumento de coleta de dados, o Guia de levantamento para análise documental (Apêndice A), para o registro dos dados referentes aos sujeitos que se constituíram na amostra da presente pesquisa. Foram analisados 25 (vinte e cinco) prontuários que foram disponibilizados à pesquisadora pelos especialistas que acompanham os adolescentes na unidade.

Os critérios para a seleção foram que os adolescentes estivessem evadidos dos bancos escolares durante o acolhimento ou durante o cumprimento da medida socioeducativa, com defasagem de idade/série ou repetências de séries escolares.

Para a análise dos prontuários foram inseridos os codinomes dados durante a entrevista com os adolescentes em conflito com a lei.

Ressalta-se que a análise e interpretação dos dados estão organizadas por objetivo de investigação possibilitando assim analisar os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.

3.1. Objetivo Específico I: Apresentar o Perfil dos Adolescentes em Conflito com a lei Evadidos dos Bancos Escolares.

A partir da análise documental realizada nos 25 (vinte cinco) prontuários dos adolescentes em conflito com a lei que estiveram em atendimento na Unidade de

Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto, instituição executora de medidas socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida, durante os meses de agosto e setembro de 2018, onde para a garantia de anonimato apresentam-se por codinomes elegidos pelos próprios participantes. Na sequência, analisamos os dados coletados e registrados do Guia de levantamento para análise documental, localizado no Apêndice A, e fizemos as comparações dos indicadores com os sujeitos, partícipes da pesquisa, separando os adolescentes de acordo com os seguintes indicadores, tais como: idade, cor, educação formal, tempo fora da escola, religião, renda familiar, ato infracional cometido, medida socioeducativa, residência, uso de drogas, gênero/sexo, número de pessoas na moradia e figura paterna, conforme demonstrados na Tabela 11, a qual apresentamos a seguir.

Tabela 11

Perfil dos adolescentes em conflito com a lei da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto evadidos dos bancos escolares dos meses de agosto e setembro de 2018.

Sujeito	Idade	cor	Educação Formal	Tempo fora da escola	Religião	Renda Familiar	Ato infracional	Medida Socioeducativa	Residência	Uso de drogas	Gênero	Nº de pessoas na moradia	Figura Paterna
P1 Caverinha	19	parda	7º ano	3 anos	Deus	1 a 2 salários mínimos	Roubo	LA	Própria	Cocaína e maconha	Masculino	8	Sim
P2 Lopes	17	parda	8º ano	2 anos	Não declarada	1 a 2 salários mínimos	Roubo	LA e PSC	Própria	Maconha	Masculino	6	Sim
P3 Neginho	17	parda	5º ano	1 ano	Não declarada	um salário mínimo	Roubo	LA e PSC	Alugada	Cocaína, maconha Rohypnol	Masculino	5	Sim
P4 Amaral	19	parda	6º ano	2 anos e meio	Não declarada	um salário mínimo	Roubo	LA e PSC	Alugada	Maconha, cocaína e Rohypnol	Masculino	5	Não
P5 Barbosa	17	Branca	3ª Série	6 meses	Não declarada	Não declarada	Tráfico de drogas e furto	LA e PSC	Abrigo	Maconha	Masculino	6	Não
P6 Ribeiro	17	Branca	6º ano	6 meses	Deus	Não declarada	Roubo	PSC	Abrigo	Maconha	Masculino	Não declarada	Não
P7 Silva	17	Branca	5º ano	6 meses	Não declarada	1 a 2 salários mínimos	Furto	PSC	Própria	Maconha	Feminino	6	Não
P8 Nascimento	14		7ª série	Não houve	Não declarada	1 salário mínimo	Agressão	LA	Própria	Maconha	Masculino	2	Não

Fonte. Dados dos Prontuários dos adolescentes entrevistados, 2018.

(Continuação da Tabela 11 - Perfil dos adolescentes em conflito com a lei da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto evadidos dos bancos escolares dos meses de agosto e setembro de 2018.)

Sujeito	Idade	cor	Educação Formal	Tempo fora da escola	Religião	Renda Familiar	Ato infracional	Medida Socioeducativa	Residência	Uso de drogas	Gênero	Nº de pessoas na moradia	Figura Paterna
P9 Santos	17	Parda	7º ano	1 ano	Não Declarada	1 salário mínimo	Roubo	LA e PSC	Própria	Maconha	Masculino	4	Não
P10 Maninho	17	Parda	6º ano	4 meses	Não Declarada	3 a 4 salários mínimos	Tráfico	LA e PSC	Alugada	Maconha	Masculino	4	Sim
P11 Jesus	17	Parda	7º ano	1 ano	Não Declarada	1 salário mínimo	Tráfico	PSC	Própria	Maconha	Masculino	5	Não
P12 Reizinho	15	Parda	7º ano	6 meses	Deus	1 a 2 salários mínimos	Roubo	LA	Própria	Maconha	Masculino	5	Não
P13 Bispo	15	Parda	7º ano	3 meses	Não Declarada	1 a 2 salários mínimos	Roubo	LA e PSC	Própria	Maconha	Masculino	5	Não
P14 Soares	17	Parda	7º ano	6 meses	Evangélico	1 a 2 salários mínimos	Tráfico	LA e PSC	Alugada	Maconha	Masculino	5	Sim
P15 Tô de boa	13	Branca	5º ano	Não evadiu	Não declarada	3 a 5 salários mínimos	Roubo	LA e PSC	Própria	Maconha	Masculino	4	Sim
P16 Aninha*	17	Branca	6ª	4 meses	Não declarada	Não declarada	Agressão	LA e PSC	Abrigo	Maconha	Feminino	Não declarada	Não
P17 Carvalho	16	Parda	6º	1 ano	Não Declarada	1 salário mínimo	Roubo	LA e PSC	Própria	Maconha	Masculino	7	Não

Fonte. Dados dos Prontuários dos adolescentes entrevistados, 2018.

(Continuação da Tabela 11 - Perfil dos adolescentes em conflito com a lei da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto evadidos dos bancos escolares dos meses de agosto e setembro de 2018).

Sujeito	Idade	cor	Educação Formal	Tempo fora da escola	Religião	Renda Familiar	Ato infracional	Medida Socioeducativa	Residência	Uso de drogas	Gênero	Nº de pessoas na moradia	Figura Paterna
P18 Bela	16	Branca	7º	8 meses	Deus	1 a 2 salários mínimos	Roubo	LA e PSC	Alugada	Maconha	Feminino	6	Não
P19 Carlinhos	17	Parda	6º ano	6 meses	Não Declarada	1 salário mínimo	Tráfico	LA e PSC	Própria	Maconha	Masculino	8	Não
P20 Joãozinho	18	Branca	6º ano	2 anos	Não Declarada	1 a 2 salários mínimos	Roubo	LA	Alugada	Maconha e cocaína	Masculino	6	Não
P21 Louro	17	Parda	8º ano	6 meses	Deus	1 salário mínimo	Roubo	LA	Própria	Maconha	Masculino	4	Sim
P22 Mário	19	Parda	6º ano	2 anos	Não Declarada	1 salário Mínimo	Tráfico	LA e PSC	Própria	Maconha	Masculino	3	Sim
P23 Armandinho	14	Branca	6º ano	3 meses	Evangélico	1 a 2 salários mínimos	Ameaça	PSC	Própria	Não faz uso	Masculino	2	Não
P24 Fiel	13	Parda	6º ano	4 meses	Deus	1 a 2 salários mínimos	Agressão	LA	Própria	Maconha	Masculino	4	Não
P25 Cabral	16	Pardo	7ª ano	1 ano	Não Declarado	1 salário mínimo	Roubo	LA	Alugada	Maconha	Masculino	4	Não

Fonte: Dados dos Prontuários dos adolescentes entrevistados, 2018.

Após a análise do total dos 25 (vinte e cinco) prontuários dos adolescentes, Tabela 11, partícipe do estudo, no que se refere à **idade dos adolescentes**, verificou-se que 02 adolescentes, equivalentes a (8 %), têm 13 anos; 02 adolescentes, equivalentes a (8%), têm 14 anos; 02 adolescentes, equivalentes a (8%), têm 15 anos; 03 adolescentes, equivalentes a (12%), têm 16 anos; 12 adolescentes, equivalentes a (48%), têm 17 anos; 01 adolescente, equivalente a (4%), tem 18 anos; e 03 adolescentes, equivalentes a (12%), têm 19 anos, conforme Figura 27.

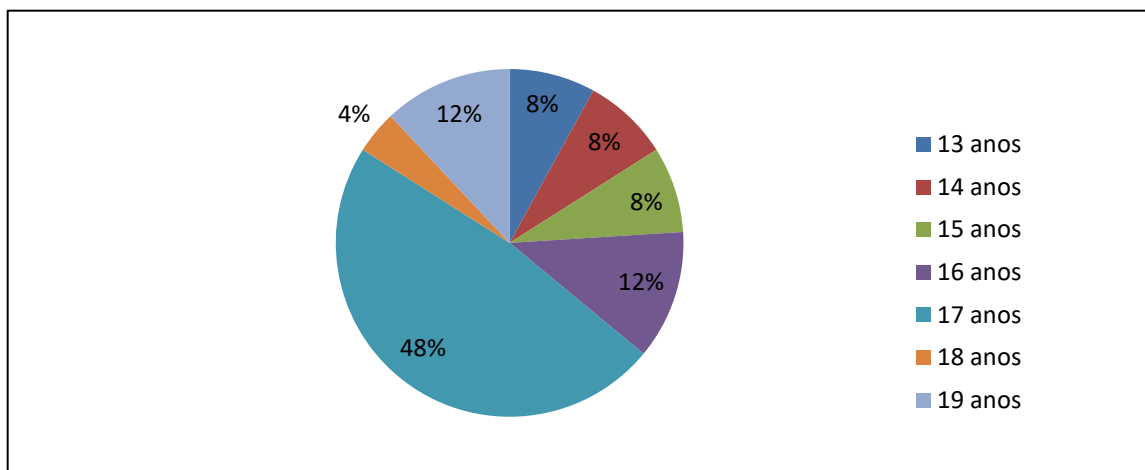


Figura 27. Idade dos adolescentes

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Do total dos 25 prontuários dos adolescentes, 08 (32%) se autodeclararam brancos e 17 (68%) de cor parda, conforme verificado na Figura 28.

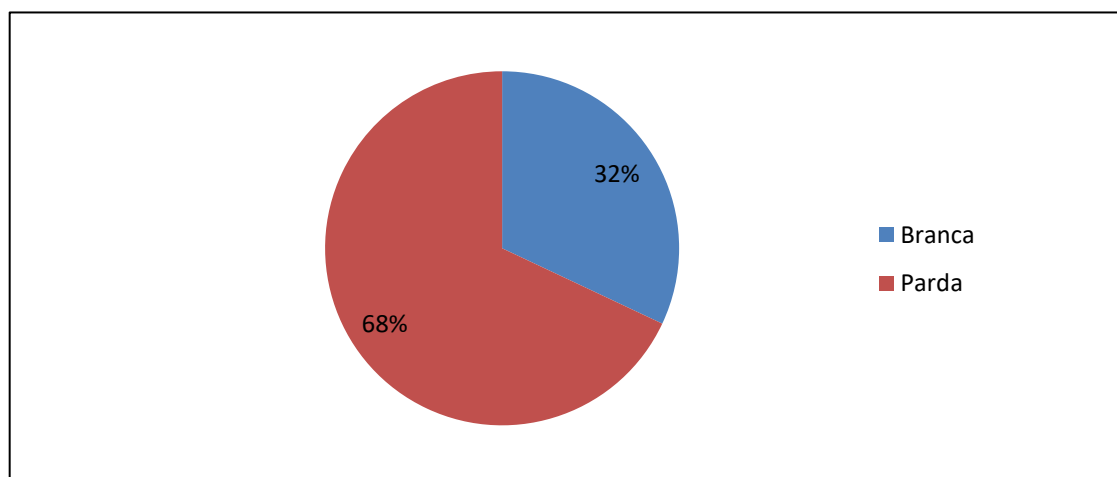


Figura 28. Cor autodeclarada dos adolescentes

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Em relação à **Educação Formal**, verificamos que dos 25 adolescentes, 03 adolescentes, equivalentes a (12%), encontravam-se no 5º ano; 11 adolescentes, equivalentes

a (44%), no 6º ano; 08 adolescentes, equivalentes a (32%), no 7º ano; e 03 adolescentes, equivalentes a (8%), no 8º ano, conforme demonstrado na Figura 29.

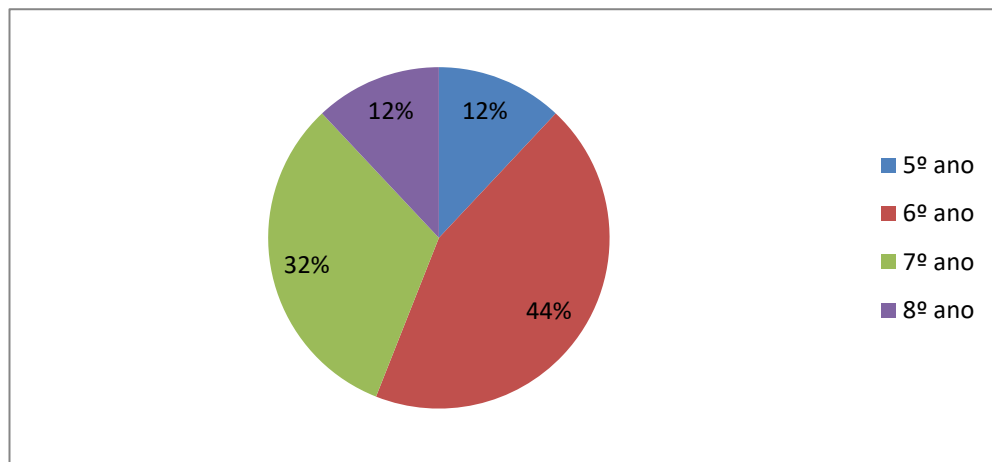


Figura 29. Educação Formal dos Adolescentes

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

É notório que falar em **educação** em nossa sociedade não tem sido tarefa fácil. Cada dia que passa mais crianças e jovens afastam-se dos bancos escolares por diferentes razões que causam preocupação nas ciências humanas e sociais, estando esta problemática sendo objeto de investigação a todo o momento na comunidade científica. Esta situação nos remete a algumas reflexões:

A primeira é que as medidas socioeducativas se apresentam também com um caráter pedagógico como afirma Bandeira (2006), outra reflexão está atrelada a que cabe a unidade de atendimento garantir o direito a estes adolescentes, a fim de que este pudesse de fato legitimar a sua ressocialização e reintegração ao seio social.

Veloso (2017) diz que:

O direito à educação para ganhar concretude nos ambientes socioeducativos de privação de liberdade precisa resgatar uma escola que possibilite a emancipação do interno, contribuindo significativamente com seu processo de hominização. A educação de qualidade em ambientes de reclusão se faz para além dos insumos mínimos necessários, pois o elemento fundante são professores bem formados e valorizados que produzam práticas pedagógicas capazes de desvelar e desmascarar todas as contradições e elementos opressores da estrutura capitalista vigente. Sob esta análise, não se pode perder de vista que o interno já foi, na maioria das vezes, vítima de uma educação ideologizada e desprovida de senso crítico que pode ter contribuído significativamente para levá-lo à condição de cárcere (p.10).

O autor supracitado enfatiza ainda que:

O direito à educação é um direito social, conforme destacado no artigo 7º da Constituição Federal. Dessa forma, o direito à educação é um direito social, um direito fundamental, um direito subjetivo, um dever fundamental ou, ainda, um serviço de relevância pública para todos os cidadãos, indiferente da condição econômica, cultural ou social. (VELOSO, 2017, p. 11).

Sendo direito subjetivo, é inegável e de responsabilização penal de quem não a oferece. Veloso (2017) destaca ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 que:

Em seu artigo 2º, reforça o entendimento de que todos os agentes, sejam eles públicos ou privados, têm responsabilidade sobre a educação dos vulneráveis e dos menos favorecidos. Aqui estão presentes dois princípios legais, o primeiro é o da solidariedade (dever coletivo para com a educação) e, o segundo, refere-se à universalidade (todos são beneficiários do direito à educação). Isso significa, conforme enaltece o artigo 205 da Constituição, que a educação é um direito de todos, inclusive para aqueles em diferentes condições sociais, como é o caso dos adolescentes e jovens em conflito com a lei (p. 11).

Enfatiza-se que o adolescente em conflito com a Lei deve receber a escolarização oferecida e mantida pelo Estado, garantindo assim o princípio da Universalidade que diz que todas as pessoas devem receber ensino aprendizagem, onde este ensino deve estar fomentado pela concepção de diversidade que Veloso (2017) contribui ao dizer que:

O princípio da universalidade deveria extinguir toda e qualquer forma de discriminação, bem com a redução das desigualdades sociais, conforme previu o artigo 3º da Constituição. As políticas sociais, principalmente as educacionais, tem um papel preponderante na redução das desigualdades. Ademais, é importante enaltecer que a igualdade de condições não compreende uma ação uniforme para todos os sujeitos, mas sim ações específicas que considerem as condições sociais de cada indivíduo (p.11).

No que tange ao **tempo** que os adolescentes ficaram **fora da escola**, verificou-se que dos 25 prontuários analisados, 02 adolescentes, equivalentes a (8%), não chegaram a abandonar o ambiente escolar; 02 adolescentes, equivalentes a (8%), não estavam frequentando a escola há três meses; 03 adolescentes, equivalentes a (12%), estavam afastados dos bancos escolares há quatro meses; 07 adolescentes, equivalentes a (28%), há seis meses; 01 adolescente, equivalente a (4%), há oito meses; 05 adolescentes, equivalentes a (20%), há um ano; 03 adolescentes, equivalentes a (12%), há 2 anos; 01 adolescente, equivalente a (4%), há dois anos e meio; e 01 adolescente, equivalentes a (4%), há 3 anos, conforme demonstrado na Figura 30.

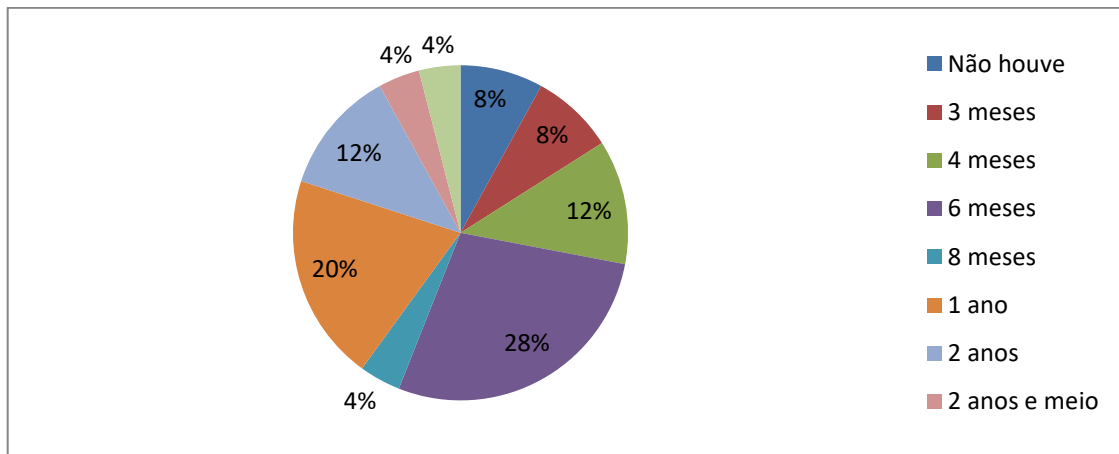


Figura 30. Tempo fora da escola

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Com relação à **religião dos adolescentes**, 17 deles, equivalentes a (68%) não declararam qualquer tipo de crença religiosa; 06 adolescentes, equivalentes a (24%), têm como religião Deus; e 02 adolescentes, equivalentes a (8%), se declararam evangélicos, dados demonstrados na Figura 31.

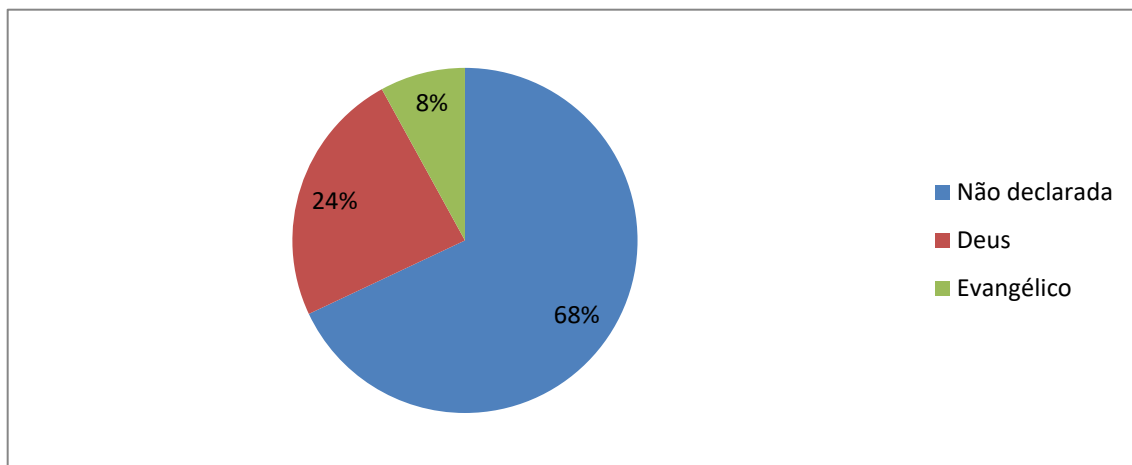


Figura 31. Religião dos adolescentes

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Trazer a questão da religião é trazer elementos como a cultura, a etnia, e também a presença/ausência de valores morais na vida do ser humano. Bernardi e Castilho (2016) corroboram dizendo que:

A formação do ser humano está ligada à construção do lugar onde ele habita que envolve desde o ambiente natural (paisagem natural) até as influências que ele recebeu na vida pretérita. Essas influências formam seu caráter individual e social. Ele se constrói em um dado território e busca ser ele mesmo nesse espaço, passando a se conectar com outros indivíduos e com elementos que passam a fazer parte de seu cotidiano. Neste processo encontram-se aspectos de sua formação tais como: a cultura, a arte, a religião, o direito, etc. (p. 746).

A assertiva acima nos remete a ideia que a religião é elemento de reflexão e que compõe sim atributos para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que faz parte de seu cotidiano e também constrói diferentes relações interpessoais.

Não sequer aqui tratar da questão da religião como dogma, mas das contribuições que esta traz para a construção do caráter do ser humano na perspectiva de formação de cidadãos que prezam pela ética para assim materializa a moral. Neste contexto o homem crê em uma força que o conduz, que lhe ampara que o ajuda em suas vivencias na sociedade que o cerca.

Com relação à **renda familiar** das famílias dos adolescentes, dos 25 prontuários analisados, mostraram-nos que as famílias de 10 adolescentes, equivalentes a (40%), auferiam 1 salário mínimo; que as famílias de 10 adolescentes, equivalentes a (40%), auferiam de 1 a 2 salários mínimos; que a família de 01 adolescente, equivalente a (4%), de 3 a 4 salários mínimos; que a família de 01 adolescente, equivalente a (4%), de 3 a 5 salários mínimos; e que as famílias de 03 adolescentes, equivalentes a (12%), com renda familiar não declarada, haja vista encontrarem-se em casas de abrigo, conforme demonstrada na Figura 32.

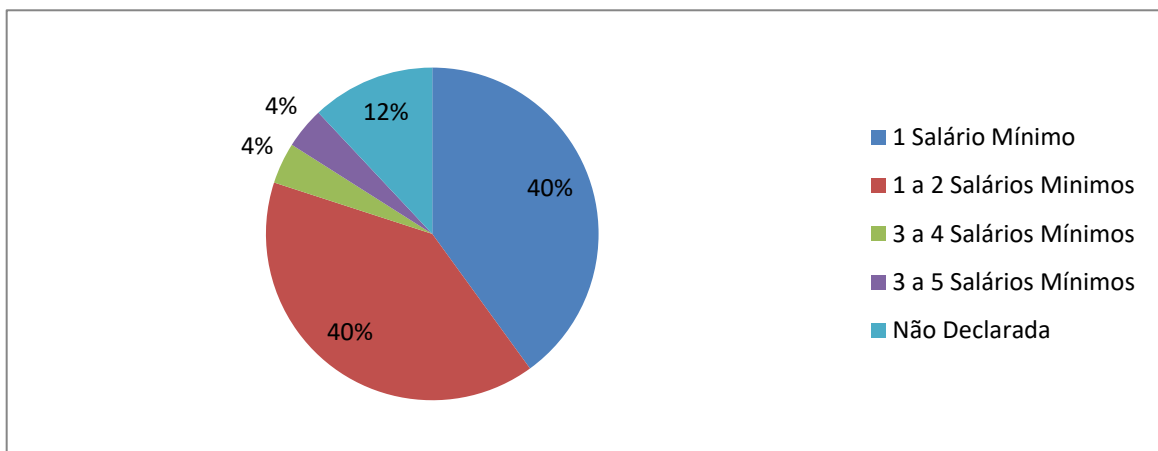


Figura 32. Renda Familiar

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Quanto ao **ato infracional** praticado pelo adolescente, dos 25 prontuários analisados, registraram-se 14 adolescentes envolvidos com o roubo, equivalentes a (56%) dos 25 prontuários analisados; 01 adolescente, equivalente a (4%), envolvido com o tráfico de drogas e furto; 01 adolescente, equivalente a (4%), com o furto; 04 adolescentes, equivalentes a (16%), com agressão; e 05 adolescentes, equivalentes a (20%), por ameaça, conforme verificado na Figura 33.

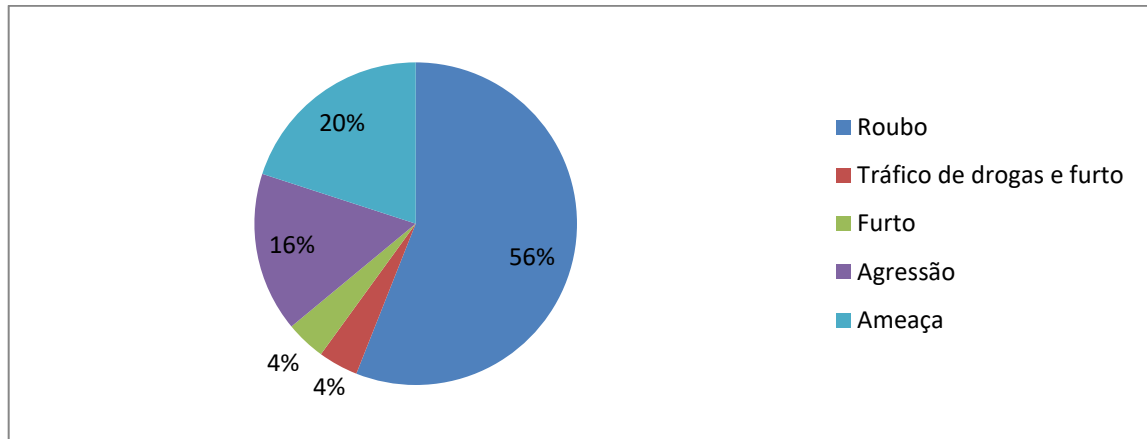


Figura 33. Ato Infracional

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

O adolescente que está sobre medidas socioeducativas pelo ato infracional praticado é, segundo Damedá (2017):

Um ser singular constituído por uma trama complexa e instável, composta por conexões, por emaranhados de relações e, para compreendê-lo, é preciso identificar as políticas que permeiam o seu espaço relacional e a forma como ele vê e se relaciona com o mundo; isso tudo compõe a sua subjetividade. (p.64).

Guattari (1992), Rolnik (1997) e Deleuze (2001) enfatizam que a subjetividade não significa que estes sejam donos de determinada coisa ou que a partir dela fomentem relação de poder, mas que se produz a partir das vivências, das relações interpessoais positivas e negativas, com as políticas públicas implementadas pelo Estado e com todos os possíveis constructos que garantem a representatividade do ser humano, isto é, a subjetividade do adolescente em conflito com a lei é construída pelas diferentes interpretações e sentidos em relação ao meio experimentado e vivido.

A estas ações, penosas, hediondas, que estigmatizam estes adolescentes pela sociedade como “marginais”, “assassinos”, enfim diferentes nomenclaturas constroem o dia a dia e produzem efeitos morais, psicológicos e emocionais na vida destes jovens.

Trindade (2002, p.74) diz que: O ato infracional na adolescência pode ser uma experiência de busca de sentido e de limite, da mesma maneira que pode ser um equivalente depressivo, uma maneira de mascarar a depressão decorrente de abandono afetivo, emocional e familiar.

Quanto ao acometimento da **medida socioeducativa**, dos 25 prontuários analisados, foram levantados 07 adolescentes, equivalentes a (28%), em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida – LA; 04 adolescentes, equivalentes a (16%), em cumprimento de medida de Prestação de Serviço à Comunidade – PSC; e 14 adolescentes,

equivalentes a (56%), que cumpriam as duas medidas socioeducativas concomitantemente, ou seja, a de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, conforme pode ser verificado na Figura 34.

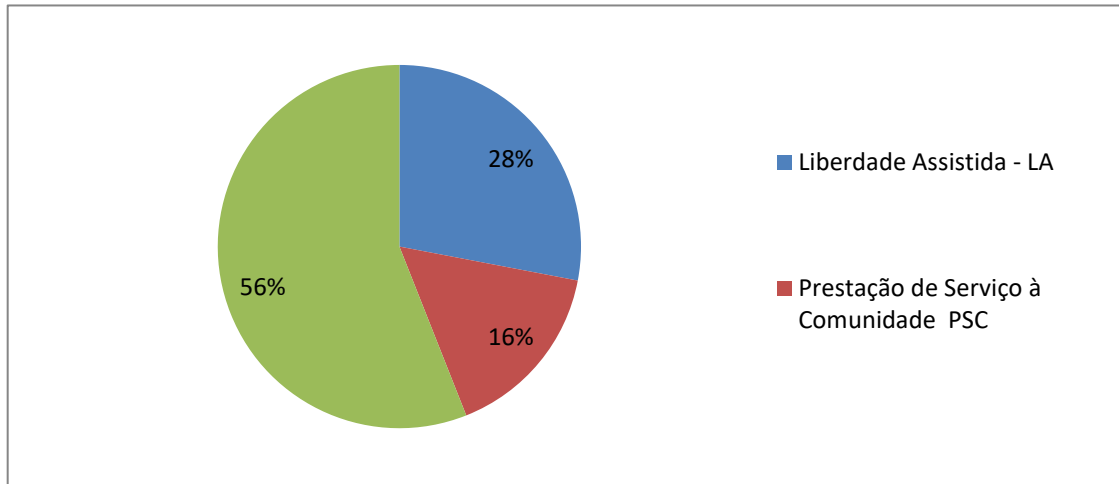


Figura 34. Medida Socioeducativa

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

A Liberdade Assistida e a Prestação de Serviços à Comunidade aparecem em maior incidência no gráfico acima. A prestação de serviços à comunidade atende ao art. 117 do Estatuto da Criança e do Adolescente e incentiva ao adolescente na realização de atividades que atendam o interesse de uma dada comunidade de forma gratuita, onde estas atividades serão realizadas em escolas, asilos de idosos, hospitais, creches, programas de atendimento assistencial e governamental, etc.

Bandeira (2006) completa a incursão acima ao dizer que:

Constitui uma das principais medidas cumpridas em meio aberto pelo adolescente e está prevista nos Arts. 112, III e explicitada no Art. 117 do ECA. Consiste na prestação de serviços a entidades hospitalares, assistenciais, educacionais e congêneres, por período não superior a seis meses, e visa, fundamentalmente, aferir o senso de responsabilidade do jovem e sua aptidão para cumprir a medida em meio aberto, ou seja, o adolescente continuará estudando ou trabalhando, normalmente, convivendo na sua comunidade junto com seus familiares e amigos. Essa medida deve ficar a cargo de alguma entidade responsável pela execução da medida (p. 147).

Vislumbramos também as contribuições de Digiácomo & Digiácomo (2011) quando afirmam que:

Por força do disposto nos arts. 113 c/c 99 e 112, inciso VII c/c art. 101, inciso III, todos do ECA, pode a medida ser aplicada cumulativamente com a matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental, tomando-se a cautela de também se aplicar, aos pais ou

responsável, as medidas previstas no art. 129, incisos IV e V, também do ECA, para que haja maior garantia de seu efetivo cumprimento (p. 215).

Sousa (2014) corrobora quando traz ao debate que esta medida é uma das inovações proporcionadas pelo Estatuto em relação aos adolescentes autores de atos infracionais e também,

Serve como alternativa às medidas de restrição e privação de liberdade. Neste caso, consiste em levar o adolescente autor de ato infracional a prestar serviços a comunidade como forma compensatória do ato praticado. (p. 117).

Já a liberdade Assistida faz parte da —herança oriunda do Código de menores de 1927 e 1979. Sousa (2014, p. 118) afirma que esta medida se caracteriza pela manutenção do convívio familiar do adolescente autor de ato infracional, sem, no entanto, conceder-lhe total liberdade de ação o qual ficará sob a observação de uma comissão Técnica do Juizado da Infância e Juventude e também da própria comunidade.

Sotto Maior (1999) traz ao debate alguns benefícios desta medida socioeducativa quando o ato infracional apurado e confirmado:

O acompanhamento, auxílio e orientação, a promoção social do adolescente e de sua família, bem como a inserção no sistema educacional e do mercado de trabalho, certamente importarão o estabelecimento de projeto de vida capaz de produzir ruptura com a prática de delitos, reforçados que restarão os vínculos entre adolescente, seu grupo de convivência e a comunidade (p. 536).

Ao nos debruçarmos em Teixeira (2013, p. 175) esta contribui dizendo que “a Liberdade Assistida- LA é corriqueiramente aplicada de forma cumulativa com a prestação de serviços à comunidade, já que a doutrina advoga ser salutar a conjugação dos efeitos pedagógicos de ambas, por se complementarem”.

Sousa (2014) diz que assim como a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida requer todos os ritos do processo legal, onde a decisão judicial deve levar em consideração as características e as condições do adolescente infrator, do ato infracional praticado e do contexto familiar e comunitário.

A partir das incursões Bandeira (2006) enfatiza que

A medida socioeducativa da liberdade assistida está prevista nos Arts. 118 e 119 do ECA e constitui, sem dúvida, a principal medida de cunho eminentemente pedagógico, pois, sem que o adolescente em conflito com a lei perca a sua liberdade, submete-o à construção de um verdadeiro projeto de vida permeado pela liberdade, voluntariedade, senso de responsabilidade e controle do poder público. A medida se reveste, normalmente, de caráter compulsório, pois o juiz, no âmbito do processo de conhecimento aplica a medida que lhe parecer mais adequada, para aquele caso concreto, de conformidade com as provas e demais dados constantes dos autos – relatório

de equipe interdisciplinar, depoimentos, documentos etc.-, levando em consideração a gravidade do fato, as circunstâncias, as aptidões ou as condições pessoais do adolescente, bem como a condição de cumpri-la, podendo, todavia, este, através de seu representante legal, recorrer da decisão. É de se ver, entretanto, que a medida pode ser aplicada no âmbito da justiça consensualizada, quando vier acompanhada de uma remissão clausulada (p.151).

Digiácomo e Digiácomo (2011) corroboram dizendo que:

A liberdade assistida é a medida que melhor traduz o espírito e o sentido do sistema socioeducativo estabelecido pela Lei n° 8.069/1990 e, desde que corretamente executada, é sem dúvida a que apresenta melhores condições de surtir os resultados positivos almejados, não apenas em benefício do adolescente, mas também de sua família e, acima de tudo, da sociedade. Não se trata de uma mera —liberdade vigiada, na qual o adolescente estaria em uma espécie de —período de prova, mas sim importa em uma intervenção efetiva e positiva na vida do adolescente e, se necessário, em sua dinâmica familiar, por intermédio de uma pessoa capacitada para acompanhar a execução da medida, chamada de —orientador, que tem a incumbência de desenvolver uma série de tarefas, expressamente previstas no art. 119, do ECA (p. 217).

Referindo-se à **residência** na qual os adolescentes habitam com a família, dos 25 prontuários analisados, verificamos que 07 adolescentes, equivalentes à (28%) do total dos 25 prontuários analisados, encontram-se em imóveis alugados; 15 adolescentes, equivalentes a (60%), residem em imóveis próprios; e 03 adolescentes, equivalentes a (12%), residem em abrigo, estes não moram com a família, conforme pode ser verificado na Figura 35.

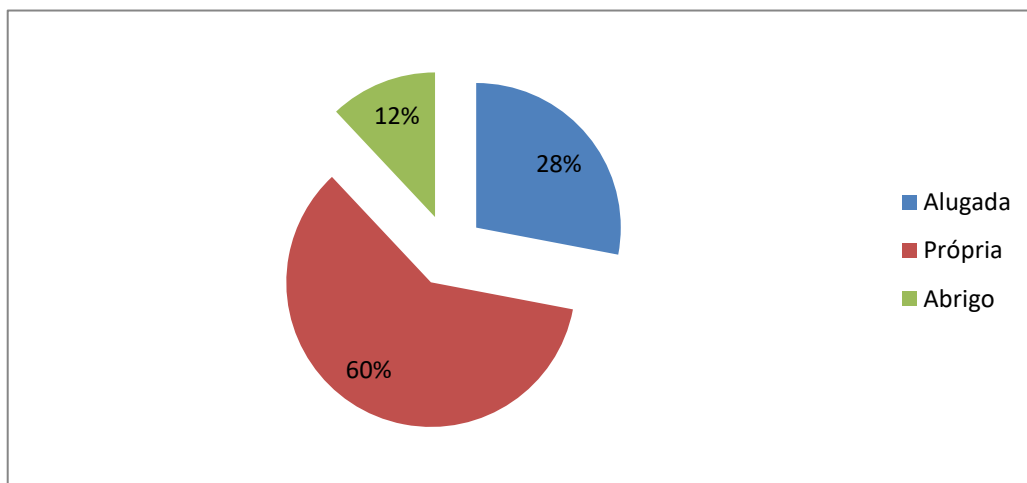


Figura 35. Residência

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Em relação ao **uso de drogas**, verificou-se que 20 adolescentes, correspondente a (80%) dos 25 prontuários analisados, fazem uso de maconha; 03 adolescentes, equivalentes a (12%), fazem uso da maconha e a cocaína; 01 adolescente, equivalente a (4%), faz uso da

maconha, cocaína e Rouypnol; e 01 adolescente, equivalente a (4%), não faz uso de entorpecente, conforme pode ser verificado na Figura 36.

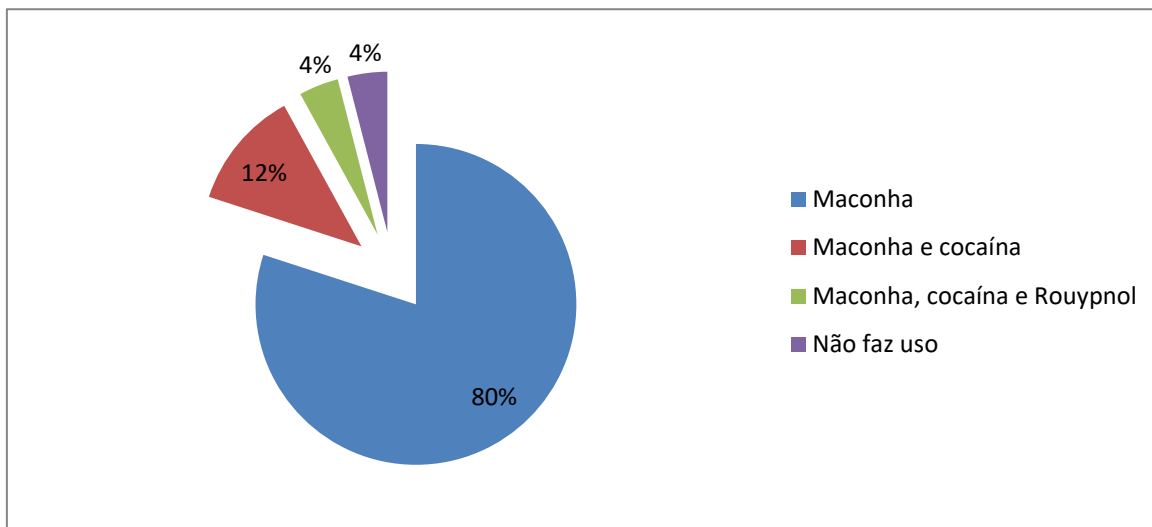


Figura 36. Uso de Drogas

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Quanto ao recorte do **gênero/sexo** do adolescente, dos 25 prontuários analisados, 22 adolescentes, equivalentes a (88%), se autodomina do gênero masculino e 03 adolescentes, equivalentes a (12%), se autodeclararam do gênero e sexo feminino, conforme pode ser verificado na Figura 37.

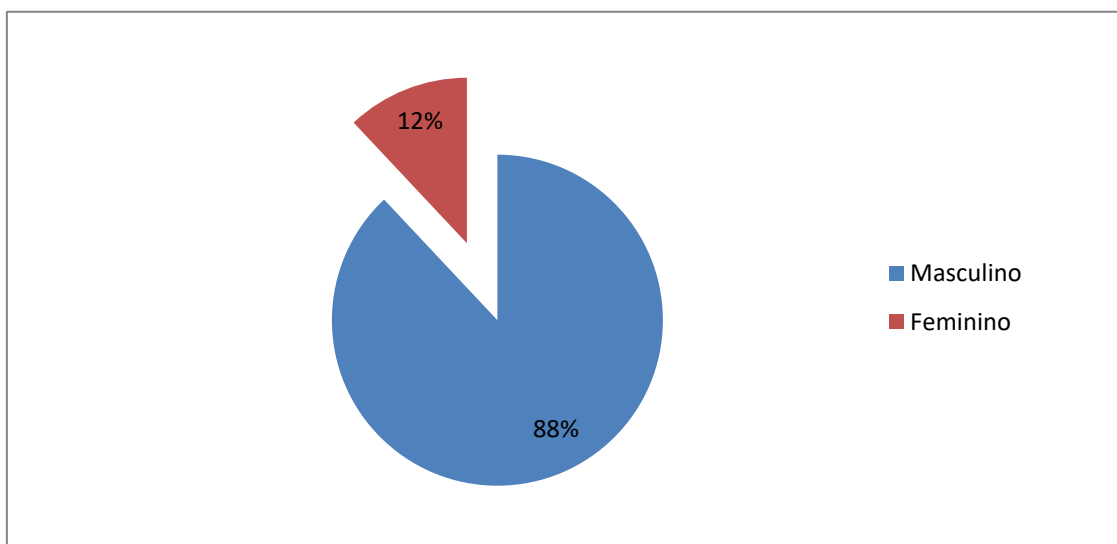


Figura 37. Gênero/Sexo

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Em relação ao **número de pessoas que residem** com o adolescente, dos 25 prontuários analisados, 02 adolescentes, equivalentes a (8%) residem com duas pessoas; 01 adolescente, equivalente a (4%), residem com três pessoas; 06 adolescentes, equivalentes a (24%), residem com quatro pessoas; 06 adolescentes, equivalentes a (24%), residem com

cinco pessoas; 05 adolescentes, equivalentes a (20%), residem com seis pessoas; 01 adolescente, equivalentes a (4%), residem com sete pessoas; 02 adolescentes, equivalentes a (8%), residem com oito pessoas; e 02 adolescentes, equivalentes a (8%), não declararam, conforme pode ser verificado na Figura 38.

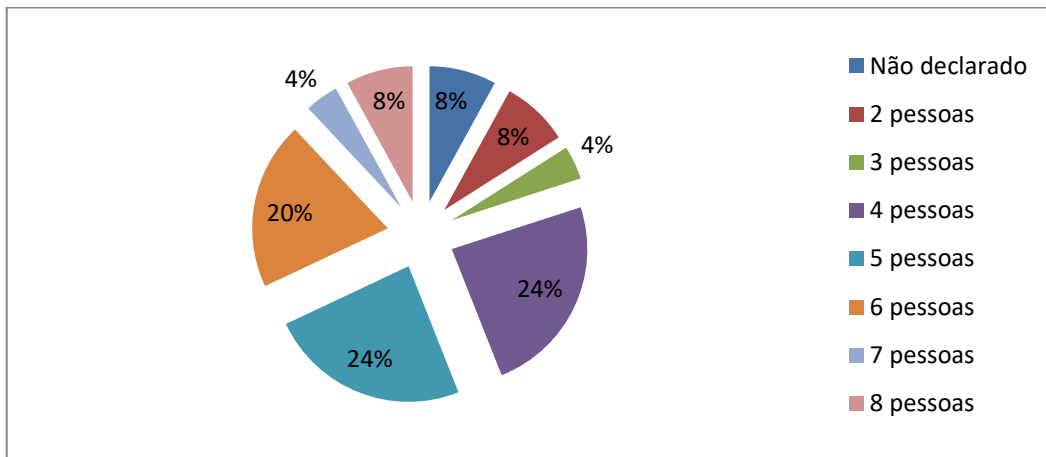


Figura 38. Número de Pessoas na Residência

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Quanto ao levantamento da presença ou não da figura paterna na vida do adolescente, foram analisados 25 prontuários, destes, 08 adolescentes, equivalentes a (32%), têm ou tiveram em algum momento contato com o pai; e 17 adolescentes, equivalentes a (68%), não conheceram o pai biológico ou não se lembravam da figura paterna, conforme pode ser verificado na Figura 39.

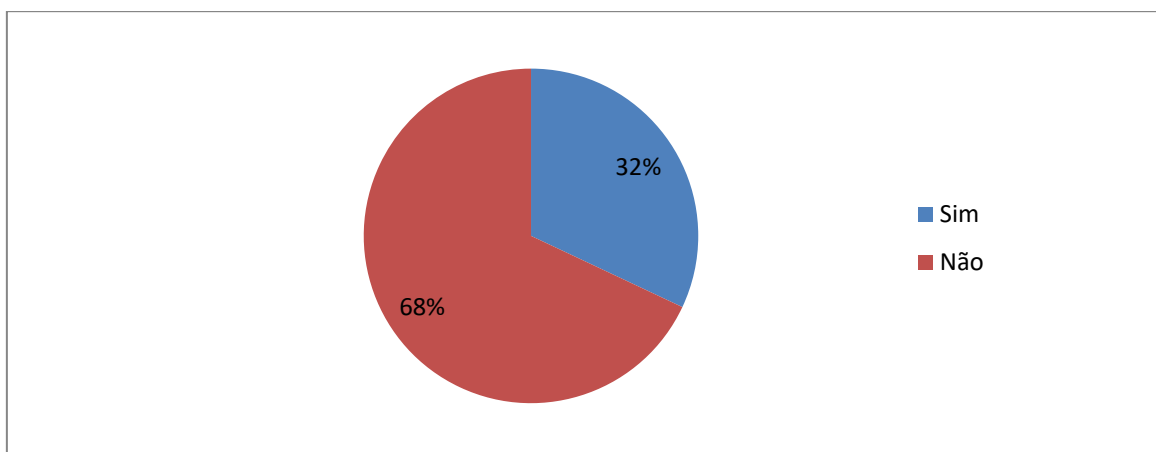


Figura 39. Figura Paterna

Fonte: Prontuários dos adolescentes em conflito com a lei da UAMA do Plano Piloto – 2018.

Os adolescentes em conflito com a Lei se apresentam em uma constituição familiar pautada naqueles que residem apenas com a mãe, ou o que reside com o pai, ou aqueles que nunca sequer perceberam a figura paterna em suas vidas.

Pensar na palavra família e nesta como instituição social é adentrar que esta surgiu pela necessidade do ser humano em estabelecer relações afetivas em um contexto social mais estável. A origem da família, neste sentido está relacionada à historicidade da civilização, primeiramente de forma primitiva pelos aspectos ligados à antiguidade e seu processo de organização ao longo dos tempos herdada pelo direito romano e o direito canônico. Assim, conforme Viana (2000):

A expressão família, etimologicamente, deriva do latim família designando o conjunto de escravos e servidores que viviam sob a jurisdição do *pater* famílias. Com sua ampliação tornou-se sinônimo de *gens* que seria o conjunto de agnados - os submetidos ao poder em decorrência do casamento e os cognados - parentes pelo lado materno (p.22).

Todavia, Vital (2002) afirma que o conceito de família se modifica conforme o tipo de sociedade, o tempo e a sua estrutura social, na medida em que sofre as influências dos acontecimentos sociais.

Carnut e Farquin (2014) corroboram dizendo que para se entender o conceito de família existe a necessidade do debruço em duas ciências, a psicologia e a sociologia, onde dizem que:

Na perspectiva psicológica, pode-se entender a família como um grupo de coesa relação interpessoal, ocasionada de forma impositiva ou não e que se observa, mesmo que minimamente, alguma relação de hierarquia e cuidado entre seus membros. Apoiando-se na visão sociológica, percebe-se que a família ganha um caráter de “unidade primária”. Pode-se dizer então que sem a família, seríamos um aglomerado de sujeitos particulares sem ligação interpessoal com os demais membros da mesma espécie e que não haveria o mínimo de coletividade entre os seres humanos. Se a espécie humana existe hoje, em grande parte isso é fato devido ao embrião da reciprocidade e do altruísmo mútuo que emergiu ao se organizar esses primeiros grupamentos humanos chamados de família (p.63).

A classificação mais utilizada pelos estudos de psicologia e sociologia é a Classificação de Kaslow (2002) onde o autor traz elementos da composição familiar, ou seja, apresenta a organização dos membros que devem compor uma família, classificando da seguinte forma:

- a) Família nuclear, incluindo duas gerações com filhos biológicos;
- b) Famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações;
- c) Famílias adotivas, que podem ser birraciais ou multirraciais;
- d) Casais;
- e) Famílias monoparentais, chefiadas por pai (masculina) ou mãe (feminina);

- f) Casais homoafetivos (homoparentais), com ou sem crianças;
- g) Famílias reconstituídas, após divórcio;
- h) Várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo (pp. 37-46).

De acordo com os adolescentes em conflito com a lei, participantes da pesquisa, estes se encaixam em sua maioria em famílias de características monoparentais, onde 68% desconhecem a figura paterna estando apenas com a figura materna em suas vidas.

Os dados apresentados das Figuras 27 a 39, indubitavelmente, ajudaram-nos a esclarecer muitas das características demonstradas por esses adolescentes e que circundaram suas ações escolares, identificando nos rastros das discussões que serão apresentadas, a sua relação com a visão de mundo e das concepções de vida destes sujeitos.

3.2. Objetivo Específico II: Verificar a Concepção de Escola Apresentada pelos Adolescentes em Conflito com a Lei.

Para alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito questões com 25 (vinte e cinco) adolescentes, nomeados por codinomes, Tabela 12, dados pelos próprios entrevistados, que aqui estão compreendidos em P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9... P25. Como apoio utilizamos o Guia de entrevista, Apêndice B, entretanto, complementadas com outras perguntas a fim de se dar continuidade à conversação e conduzir a entrevista com certo sentido para o adolescente e, dessa forma, pudesse obter uma narrativa natural, fazendo, assim, com que o pesquisado relembresse parte de sua vida, de suas vivências na escola, suscitando-lhe, assim, a sua memória, suas recordações.

Tabela 12

Codinomes dados pelos adolescentes, partícipes da pesquisa.

Sujeitos/ Participantes								
P1 Caverinha	P4 Amaral	P7 Silva	P10 Jesus	P13 Bispo	P16 Aninha	P19 Carlinhos	P22 Mário	P25 Cabral
P2 Lopes	P5 Barbosa	P8 Nascimento	P11 Reizinho	P14 Soares	P17 Carvalho	P20 Joãzinho	P23 Armandinho	X
P3 Neguinho	P6 Ribeiro	P9 Santos	P12 Bispo	P15 Tô de boa	P18 Bela	P21 Louro	P24 Fiel	X

Fonte: entrevistas com os adolescentes, 2018.

Quanto ao entendimento da transcrição das falas dos 25 (vinte e cinco) adolescentes, foram separadas em objetivos, tais como o posicionamento das falas, adjetivos e gírias de cada um, podendo, assim, melhor entender a consonância ou não entre eles e tornar o entendimento o mais didático possível, a de poder mostrar que, dentro do número de

adolescentes entrevistados, existem várias respostas que se assemelham a resposta do outro ou não.

Sendo assim, no que concerne a **CONCEPÇÃO DE ESCOLA para os adolescentes entrevistados**, 18 (dezoito) deles - P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P16, P18, P19, P20, P21 e P24 (2018):

Discorreram, de formas bem parecidas, cada um de sua maneira, mas bem equânime, “que a escola seria o local de aprender, de ensinar, de se ter um futuro melhor, de ser um meio de a pessoa melhorar de vida e de ser um lugar que afastaria as pessoas das ruas, evitando assim que fizessem besteiras”.

Já 03 (três) adolescentes - P6, P15 e P17 (2018) disseram que é um lugar ruim, não é um lugar bom e 04 (quatro), P11, P22, P23 e P25 (2018) relataram que a escola seria um lugar de se conversar com os colegas e paquerar as meninas.

De acordo com P6, P15 e P 17 (2018), a escola é um lugar ruim porque os professores os criticam por tudo e com isso acabam sofrendo *bullying* pelos colegas da classe porque os professores falam que a escola virou lugar de bandido, motivando, assim, com essas atitudes, rixas com outros colegas. Os professores não enxergam que eles estão na escola para estudar, são logo rotulados de bandidos, marginais. Disseram também que a escola é um lugar “**cabuloso**”, que rola de tudo dentro dela, então ela não é tão boa assim com as pessoas falam. Ensina o que presta e o que não presta, é o lugar que se aprende coisas erradas também. Rola muita droga dentro dela, rola de tudo.

Verifica-se, entretanto, que pela maioria das falas dos adolescentes entrevistados, os mesmos reconhecem que, de alguma forma, a escola é o meio pelo qual pode proporcionar-lhes a ascensão social.

Por outro lado, há ainda aqueles que não enxergam ou não verbalizam o espaço escolar como sendo um local de aprendizagem formal e de um meio de se poder obter, através dos estudos, um maior poder aquisitivo.

Ao nos debruçarmos em Pereira e Sudbrack (2009) observamos que existe uma concepção para os adolescentes em conflito com a lei de uma escola que fomenta a insegurança e também faz com estes sujeitos não se sintam pertencentes desta instituição, promovendo, assim, o fracasso escolar, a baixa autoestima, os altos índices de reprovação e assim, portanto, a reprovação escolar.

Os adolescentes, participantes da pesquisa, enxergam a escola com todas as suas contradições e mazelas e como excludente, a partir do momento em que ignora as diferenças entre os sujeitos e incorre no erro de privilegiar um em detrimento do outro. Para aqueles

adolescentes que a ignoram, ficam a frustração de não alcançarem padrões que são conceituados por uma cultura que não é a sua e, ao conceberem que são eles mesmos os responsáveis por seu insucesso escolar, concordam, mesmo que inconscientemente, com a legitimação dessa concepção de mundo.

Constata-se, com isso, que o docente, em sua prática, é solicitado a promover a inclusão escolar e social, ainda que não esteja apto a promover este processo educacional. No entanto, as severas políticas mundiais que conformam governos e distintos países com profundas implicações em nossa educação trazem a exclusão a uma importante parcela populacional, inclusive aos professores e, mais ainda, aos discentes.

É notório que não se pode negar a concepção de uma escola permeada pela violência que se repete contra o mesmo sujeito ou contra grupos, o bullying¹⁹ que foi retradado na fala de um dos participantes.

Fante e Pedra (2008) afirma que:

Estes atos de violência seja ela física moral ou psicológica acontecem diariamente no seio da escola. Onde o respeito ao outro par é colocado em segundo plano em prol de interesses únicos e egoístas. O ser humano não consegue estabelecer relações interpessoais de forma a se ter um equilíbrio social, mas vem a transgredir valores, de forma a prejudicar a qualidade de vida das pessoas, deixando-as cada vez mais inseguras, diante uma realidade social vigente e discriminatória (pp. 28-29).

Ressalta ainda que, segundo Fante e Pedra (2008):

Se antes os atos de violência na escola eram ligados ao fator disciplina ou atos praticados pelos alunos meramente como atos de brincadeiras ou coisas de criança, hoje a violência na escola se transformou ao abuso de poder dos mais fortes sobre os mais fracos. Matam, roubam, ameaçam, constroem, ao ponto de chamarmos de delinquência juvenil e de marginalização do espaço escolar. Uma violência que acontece em “via de mão dupla”, cheia de idas e vindas, onde todos são vítimas e agressores. (p.29).

A lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96 em seu art. 1º diz que “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”.

¹⁹ [...] Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento bullying" (Fante, 2005, p. 28 e 29).

Mediante os pressupostos, é na escola que a criança e o adolescente passam diariamente grandes momentos de suas vidas onde as relações interpessoais servem como ferramenta fundamental para o desenvolvimento destes sujeitos que lá aprendem e reaprendem ou se espera que aprendam e reaprendam. No que concerne ao desenvolvimento observa-se que, segundo Piaget (1975):

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. (p. 35).

Assim, o meio em que se vive tem responsabilidade em desenvolver. Neste meio de interação social aprendemos de tudo e neste tudo podem estar situações que são certas e ou erradas aos olhos da sociedade e também aos olhos da legislação Brasileira.

Neste espaço educativo formal, chamado de escola, o aprender como afirma Pacheco (2009; 2012) deve perpassar em saber “sobre direitos e deveres, participação cidadã e valores como autonomia, solidariedade e responsabilidade”, onde dependendo das aprendizagens construídas a escola pode também configurar pessoas em conflito com a lei.

O ECA (1990), no Capítulo V, trata sobre o Direito à Educação, ao esporte e ao lazer quando no art. 53 afirma que:

Art. 53: A criança e o adolescente têm direitos à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei federal nº 8069. 13 jul. 1990).

Com o ECA (1990) garantindo a proteção integral da criança e do adolescente e apresentando os direitos que estes possuem como sujeitos pertencentes à sociedade e que, como cidadãos devem ser respeitados, houve uma má interpretação desses direitos descritos no ECA, uma vez que crianças e adolescentes os confundiram com ausência de responsabilidade e, principalmente, de ausência de deveres.

Legnani e Almeida (2009) contribuem dizendo que esta interpretação errônea trouxe em sua essência a compreensão por parte dos trabalhadores da educação que o direito

explicitado no art. 53 do ECA fosse um dos culpados para os altos índices de violência e indisciplina²⁰ na escola, uma vez que o professor não é respeitado em sala de aula e em alguns casos já sofreu agressões físicas, morais e psicológicas por adolescentes que apresentam problemas no que concerne ao respeito de regras no espaço educativo.

São muitas as causas do fracasso escolar de crianças e adolescentes que Angelutti (2004) apresenta da seguinte forma: o fracasso escolar é justificado por problemas de ordens psíquicas onde se apresentam na responsabilidade das próprias crianças; o fracasso escolar, no que concerne a tecnicidade da educação que envolve metodologias e práticas docentes, é da responsabilidade do professor; o fracasso institucional pelas características excludentes da educação brasileira que não respeita a concepção de uma educação que respeite a diversidade e as diferenças e neste caso a culpabilidade é da escola e, por fim, o fracasso político, uma vez que não há interesse das classes dominantes em educar, em formar cidadãos, quanto menor a educação de um povo, mais segregado e manipulado este será.

No que concerne à **relação que o aluno constrói com a escola e vice e versa** iniciamos a análise a partir do momento em que este aluno é acolhido no espaço educativo formal.

Em relação ao tipo de **acolhimento feito desde o momento da matrícula do adolescente até os dias atuais, o que nos remete a RELAÇÃO ALUNO E ESCOLA**, 16 (dezesseis) adolescentes, P2, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P16, P18, P19, P20, P22, P24, e P25 (2018), conforme dados extraídos da entrevista, disseram que:

De formas bem semelhantes, relaram ter sido normal, “de boa”, “tranquila”, “nada de mais” e o “esperado”.

Ao serem perguntados àqueles que, de alguma forma, relataram que o acolhimento pela escola teria sido o “esperado”, estes verbalizaram que tinham professores na escola, ou até mesmo diretores que mesmo sem conhecê-los, só por saberem que cumpriam medidas socioeducativas os perseguiram e, portanto, que já estavam acostumados como isso. Entretanto, a grande maioria dos adolescentes afirmou que não tiveram qualquer tipo de resistência pela escola durante os acolhimentos pelos espaços escolares dos quais passaram (2018).

Cinco (05) adolescentes: P6, P11, P15, P17 e P21(2018) não souberam dizer: e 04 (quatro), P1, P3, P4 e P23 (2018) relataram de forma bem similar que o acolhimento não foi

²⁰ O cometimento de atos de indisciplina é, para o adolescente, o início da visibilidade na escola em que não aprende. É também o caminho para o envolvimento com o ato infracional. Assim, a violação de direitos do adolescente inicia com a não aprendizagem e se acentua nas demais relações familiares e sociais que o adolescente possui. Assim, a contradição existe no fato de que a não aprendizagem não é um condicionante para o olhar escolar, enquanto a indisciplina é. (Zanella, 2010, p. 13).

bom, foi tenso porque parecia que o professor não gostava dele; que a escola o perseguia; que era rotulado; não se sentia bem na escola.

Percebe-se que a ação de acolher é o momento inicial para a escola na vida de um educando em qualquer fase de seu desenvolvimento. O que as escolas de maneira geral não percebem é que o acolhimento faz parte de uma rotina, deve acontecer diariamente. Ou seja, segundo Ortiz (2000):

O acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, acolhimento todo dia na entrada, acolhimento após uma temporada sem vir à escola, acolhimento quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde, quando as outras já saíram, acolhimento após um período de doença, acolhimento por que é bom ser bem recebida e sentir-se importante para alguém. (p.4).

A importância que damos uns aos outros fortalece os laços e certamente o ensinar e o aprender tornam-se mais propícios, harmoniosos. O adolescente em conflito com a lei já vive no mundo de exclusão e de vulnerabilidades sociais das mais diferentes formas e a escola precisa refletir este mundo para resignificar, para construir um ser humano que já se encontra destruído por todas as mazelas vividas. A escola não pode mais assumir uma concepção de lugar “CABULOSO”. Escola não é masmorra, a escola não é lugar de pânico, fazendo uma metáfora, escola não é um trem fantasma ou uma casa mal-assombrada que venha a promover em seus atores medo, constrangimento, discriminação e ódio.

Escola é espaço de democracia, de construção de cidadania, de compreensão de que vivemos em uma sociedade diferente, diversificada, mas que precisamos respeitar uns aos outros.

Quanto a esse sentimento, em Escola e Democracia, na obra de Saviani (1995), no trecho o qual se refere às Teorias da Educação e o problema da marginalidade, ressalta-nos, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais, classificando-as em dois grupos. Quanto ao primeiro grupo, discorre que a educação é um instrumento de integração e superação da marginalidade, sinaliza que para estes:

[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, um desvio, uma distorção como não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge daí, como instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração entre todos os indivíduos no corpo social (pp. 7-8).

De acordo com a afirmativa acima, é sinalizado que à educação é dada uma autonomia, um poder frente à sociedade e a de estabelecer ajustes necessários às partes envolvidas na organização social.

Quanto à **função da escola, aspecto inerente também a Concepção de escola e a relação que escola e aluno estabelecem**, dos 25 adolescentes entrevistados, 100% (cem por cento), (P1, P2... P25) foram unânimes em discorrer, em poucas e repetidas palavras, de que é a de ensinar a matéria, o Português, a Matemática..., verifica-se, portanto, que não houve qualquer tipo de posicionamento diferente de qual seria a função da escola.

Vivemos em uma sociedade que fundamentalmente vê a escola, mais especificamente, a função dela como, única e exclusivamente, a de socialização dos saberes formais, apesar das inúmeras transformações no decorrer da história. Como função social, a escola é um local onde visa à inserção do cidadão na sociedade, por meio da inter-relação pessoal e da capacitação para atuar no grupo que convive. Além dos saberes formais, tem a função de formar cidadãos críticos e bem informados, em condições de compreender e atuar no mundo em que vive.

Sendo o acolhimento do aluno na escola um momento importante e imprescindível, tendo em vista permitir que todos os membros se sintam parte integrante do grupo e por ser nessa fase que os professores de classe normalmente se mostram grandes parceiros e com identificação entre o adolescente e algum membro do corpo docente ou da escola como um todo, incluindo os adolescentes em que se encontram em conflito com a lei, foi perguntado aos adolescentes, **se sentiam acolhidos pela escola em que estavam estudando**, conforme dados da entrevista, 12 (doze) adolescentes P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14 (2018) apontaram que a escola estava de “boa”, não tiveram problemas com a sua chegada à escola. Foi tudo tranquilo. Sem maiores problemas.

Entretanto, 05 (cinco) adolescentes P6, P15, P17, P21 e P23 (2018) relatam:

Não terem boas recordações. A escola para estes, é um lugar que para alguns tudo e para outros nada. Um pode tudo e outro não pode nada. Que tem professor que nem conhece o aluno e já olha “torto”, é agressivo, não tenta trocar uma ideia. Já olha o aluno como se fosse fazer alguma coisa errada, como se fosse bandido. Coloca-o, por qualquer motivo bobo, gritando para fora de sala de aula e da suspensão à toa.

Percebe-se que a escola, na voz destes participantes, adota uma postura excludente, como se eles fossem “meros depósitos materiais” e não seres humanos.

É comum escolas que ao identificarem no momento do acesso escolar, na matrícula, alunos que estão em conflito com a lei, afirmarem que não possuem vagas e quando garantem

o acesso, sempre que ocorre algum problema no espaço educativo formal, culpam estes sujeitos, uma vez que sua história de vida já foi rotulada e estigmatizada, e assim, mesmo sem dizer, materializam a ideia de que estes alunos não são bem vindos, reafirmando a discriminação e o preconceito.

Já P11, P16, P18, P19, P20, P22, P24 e P25 (2018) discorrem que o acolhimento na escola se deu de forma normal, nada de diferente, “de boa”, entretanto, não especificaram neste dado momento, quando questionados, o que seria um acolhimento normal.

Neste contexto de concepção do que é a escola para estes adolescentes, trazemos em suas vozes “gritantes” **pontos negativos e positivos** declarados da seguinte forma na fala do Adolescente P6- Ribeiro:

P6 (2018) considera a escola chata, que só dá dor de cabeça, quanto menos tempo de permanência nela, melhor; que o uso das drogas na escola seria um ponto positivo.

Quanto ao ponto negativo, seriam apontados os intervalos que existem durante as aulas e, que se pudesse, mudaria na escola a obrigatoriedade de fazer a Educação Física.

P6: Pô ... escola para mim é só dor de cabeça.

Pesquisadora: Por que é só dor de cabeça?

P6: Pô... é dor de cabeça pra quem não tem um transporte, né ..., não gosto de ir de ônibus não.

Pesquisadora: Por que você não gosta de ir de ônibus?

P6: Porque é chato, né ... que às vezes, você quer ir embora naquela hora e tem que esperar.

Pesquisadora: Mas a escola não tem horário para entrar e sair?

P6: Tem... mas tudo de boa ..., mas você acompanhar o ritmo, a rotina da escola, tentar acompanhar a parada que é chata.

P6: Pô ..., os pontos negativos da escola, são os intervalos, né ..., intervalo é maior chato, né ... moça ...Pra que intervalo? Que custa tirar os intervalos?

Pesquisadora: Por que os intervalos são chatos, se normalmente os alunos gostam?

P6: Pô ... se não tivessem intervalos, sairíamos mais cedo, né ..., ficar na escola é maior chato.

Pesquisadora: Tá, mais tirando os intervalos, o que ainda não lhe agrada na escola?

P6: Pô não sei não... Sou do tipo de pessoa que não leva desafora para casa, se algum professor quiser me rebaixar por causa de advertência, nada disso me oprime, não sou de me rebaixar não. Só é folgado e chato o diretor, tipo, achando que é mais do que eu, aí não vou fazer nada com ele não, mas tipo, vou sair da escola.

Pesquisadora: E os pontos positivos que você vê na escola?

P6: Se eu vou conseguir entrar às 7:00h e ficar na escola até às 10:30 e ainda fazendo aceleração, isso é um ponto positivo, eu vou ficar na escola, o que ..., só ... três horas e meia, vai ser mamão com açúcar, isso é um ponto positivo.

Pesquisadora: Tá, mas em relação às escolas anteriores que você estudou, antes de evadir-se, o que achou de bom?

P6: Única coisa boa mesmo, quando era aceleração, é que ficava dentro da escola usando bastantes drogas, dentro da escola mesmo, tipo é ..., quando você vai para a escola, sempre tem um colega querendo amassar um baseado, aí é bom, tipo ... porque quando você acha um colega quer, tipo .. quer sua amizade, mas você só quer o baseado dele, isso é bom, porque fica sem pagar nada... a escola aí é boa.

Pesquisadora: O que você mudaria na escola para que ela fosse mais estimulante, mais motivadora, menos chata?

P6: O que seria o ideal para mim, é não ter educação física, tipo ... eu não quero ser obrigado a fazer Educação Física, quero só estudar, entendeu ..., né, aí você vai para a escola ..., tal, aí o professora fala – borá, é obrigado, aí eu falo – quero não, se quiser pode me dar uma suspensão. Aí tem professor que quer arranjar briga por causa de besteira, aí eu fico com raiva ..., né, se eu digo que não quero, é porque não quero, né ...,aí me dá vontade de largar a escola .. né. ...

Para este participante, considerando a concepção e a relação que a escola estabelece com o educando, demonstramos, a partir da fala de **P6**, os sentimentos descritos por essa relação conflituosa, estes relacionados na Figura 40.



Figura 40. Percepções do adolescente em conflito com a lei em relação à escola

Fonte: Autoria da Pesquisadora, 2018.

Para este adolescente, a escola não possui função social, mesmo sabendo que se deve apropriar-se dela para galgar um futuro melhor. Ele não consegue estabelecer uma relação de ensino aprendizagem e tampouco a percebe como espaço de construção de cidadania.

P1, P3, P4 P15, P17, P21 e P23 (2018):

A escola é um lugar em que se aprendem as matérias, as coisas, é o local que, para ser alguém na vida, tem que se estudar e tem que passar por ela. Entretanto, não é um lugar muito bom porque tem de tudo na escola, rola de tudo nela. Têm professores que perseguem os alunos, impacientes, não gostam de explicar novamente, colocam o aluno para fora de aula sem motivo,

à toa. Os pontos positivos são as matérias que são passadas para o aluno, por ser um lugar onde se ensina, têm-se maiores oportunidades de emprego, de se tornar uma pessoa independente. Já os pontos negativos seriam os professores “malas”, perseguidores, que humilham, sem sensibilidade, professores que não tentam entender o que está acontecendo com o aluno. Se pudessem mudar alguma coisa na escola, mudariam alguns professores, diretores e reduziriam o tempo de permanência do aluno na escola, aulas mais motivadoras.

Para estes adolescentes, a concepção de escola toma outras proporções, apesar de afirmarem como sendo espaço de aprendizagem trazem uma nova concepção de escola, como um **lugar de perseguição, de humilhação, lugar que desconhece a história de vida de seus atores, os alunos.**

A humilhação está fortemente ligada à questão do poder que uns exercem sobre os outros, mas também está relacionada a questões que envolvem exclusão, segregação e discriminação. O ser humano não consegue realizar a empatia, ação de se colocar no lugar do outro, e perceber os diferentes sentimentos que perpassam no íntimo de uma pessoa ao receber falas e atitudes que o diminuem no seio social. Esta prática de humilhar, de diminuir o outro e também, de certa forma, para usufruto de nossos próprios interesses vem transformando a escola em um espaço de combate. Trazendo mais uma vez a fala de **P6**, quando ele afirma que não leva desaforo pra casa, remetemo-nos a uma escola palco de disputa de poder. Nesta disputa, ferimos dignidades e ferimos pessoas.

Este problema retrata a importância de quando trouxemos a esta análise a relação entre a escola e o aluno. Nela, perpassam as relações interpessoais, o espaço educativo como ambiente que acolhe quem tem afetividade, ambiente onde se ensina e se aprende a partir das diferenças de seus pares, todavia, a realidade é outra.

Resumo do objetivo: Para esses adolescentes, a Escola é lugar de se aprender, de se ter um futuro melhor, de possibilidade de sair das ruas mas, também, é um lugar ruim, “cabuloso”, cheio de contradições, permeada de discriminação, preconceito e violência, que ocorrem, também, a partir das manifestações de bullying. Na escola, apesar de alguns adolescentes retratarem que é um espaço tranquilo, percebemos o “grito” diante os encontros e os desencontros vivenciados, quando afirmam que a escola é dor de cabeça ou que na escola tem drogas. As inferências demonstram-nos, portanto, a perda de função social da escola, principalmente, quando este espaço se apresenta, na concepção dos adolescentes em conflito com a lei, como um lugar de perseguição e humilhação.

Diante de tais contextos, falas, análises e interpretações, chegamos a outro momento constructo para esta investigação. Este novo objetivo de análise traz novas questões que apontam novos significados que vêm a colaborar e a construir respostas para a questão

problema ao final desta dissertação. Neste sentido, faz-se necessário trazer as situações e as experiências que estes adolescentes, diante a concepção e a relação que estes têm no espaço escolar podem ter implicado para que ocorresse a evasão escolar e que serão descritas a seguir.

3.3. Objetivo Específico III: Identificar as situações e ou experiências vivenciadas na escola que implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei

Para alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas com doze questões abertas com 25 (vinte e cinco) adolescentes, direcionadas pelo Guia de entrevista dos adolescentes em conflito com a lei, Apêndice B, entretanto, complementadas com outras perguntas a fim de dar continuidade à conversação e conduzir a entrevista com um certo sentido para o adolescente, e dessa forma pudesse obter uma narrativa natural, fazendo, assim, com que o pesquisado relembresse parte de sua vida, de suas vivências na escola, suscitando-lhe, assim, a sua memória, suas recordações.

Pensar em situações e experiências vivenciadas na escola por estes adolescentes permitem-nos adentrar no mundo da repetência escolar, da evasão, da família como participante no desenvolvimento destes seres humanos, bem como trazer as dificuldades que estas diferentes experiências podem implicar na construção de sua identidade como alunos e como sujeitos pertencentes à sociedade. Para tanto, foram feitas as análises voltadas aos objetivos.

Assim, questionamos aos adolescentes em conflito com a lei, quando foram apreendidos, se estavam frequentando a escola. Neste contexto dos 25 (vinte e cinco) adolescentes entrevistados, apenas 2 (dois) adolescentes (P 8 e P 15) relataram frequentes. Entretanto, P1, P2, P3, P4, P9, P11, P17, P 20, P 22 e P25 abandonaram os bancos escolares, enquanto, P5, P6, P7, P10, P 12, P 13, P14, P 16, P18, P19, P 21, P23 e P 24 frequentavam esporadicamente.

Adentramos em um mundo de evasão, de abandono do espaço que “poderia” proporcionar formação, desenvolvimento e, sobretudo, construção de cidadãos. Ressaltamos uma construção, não mais na concepção de uma sociedade que se caracteriza pela anomia, mas um cidadão que se reconhece como sujeito de direitos e deveres e assim constrói identidade social e humana.

A escola é a segunda instituição social de convívio e de estabelecimento de relações interpessoais do ser humano. É neste espaço de convívio que a educação formal se molda ou

deveria se moldar. É neste lugar de ensino e aprendizagem que as identidades podem ser reconstruídas, uma vez que os alunos trazem uma bagagem recheada de conhecimentos e de histórias de vida advindas do seio familiar e também da sociedade, que faz parte do meio de sua existência.

Imaginemos que um adolescente em conflito com lei, por suas vivências, seus traumas, seus medos, já traz condutas diferenciadas. A aceitação de regras, de normas é uma tarefa que a escola apresenta como um desafio. Retomamos a fala do **P6** - Ribeiro quando fala do tempo de aula, da escola ser chata, de não levar desaforo pra casa. Podemos metaforizar que o desaforo seriam as regras, as normas que a escola possui. Escola tem uniforme, escola tem horário, escola tem uma rotina a ser seguida.

É claro que não podemos negar outros significados que a fala do adolescente traz nas linhas de sua subjetividade. Diante destes problemas, a **evasão escolar** é mais um deles. É fato que estes adolescentes, participantes da pesquisa, evadem-se ou utilizam-se do espaço escolar para outros fins, quando afirmam que lá estão de forma esporádica.

Para que os adolescentes possam se sentir pertencentes à escola precisam, segundo Bazon, Silva e Ferrari (2013):

Adaptarem-se ao que lhes é instituído, cumprir, em termos de aprendizagem e de conduta, o que é esperado, pois a avaliação se dá em função dos conhecimentos adquiridos e do grau de conformidade comportamental que apresentem. Portanto, é preciso acatar as exigências impostas pela escola, se submetendo às normas disciplinares, aceitando o funcionamento hierárquico, os conteúdos não interessantes e a competição, sendo que o sistema escolar tende a desconsiderar diferenças individuais, socioeconômicas e/ou culturais dos estudantes (p.177).

Esta adaptação enfatizada pelas autoras supracitadas é de responsabilidade tanto da escola, quanto da família e da Unidade de atendimento que, a partir do trabalho voltado ao acompanhamento psicológico, familiar e escolar, pode criar estratégias para o momento da vida em que esses adolescentes se encontram. Momento que estes já se encontram fragilizados pelas mais diversas vulnerabilidades sociais, pela marginalização e carregando, assim, estereótipos e estigmas sociais difíceis de serem modificados e que se transformam em dificuldades e desafios no dia a dia da rotina escolar.

Com base nos pressupostos, questionamos aos adolescentes: Em **que ano você estava estudando? Você se recorda?**

Quando perguntado aos adolescentes se recordavam o ano em que estavam estudando antes do cumprindo medidas socioeducativas, obtivemos deles as mais variadas respostas. Percebemos que a série mais avançada cursada entre os 25 adolescentes, partícipes da

pesquisa, era o 8º ano, equivalente a antiga 7ª série, com a presença, apenas, de três adolescentes: P2, P8 e P2. Por outro lado, P1, P9, P11, P12, P13, P14, P18 e P25 discorreram que se encontravam no 7º ano, antiga 6ª série. Já P4, P6, P10, P17, P19, P 20, P 22, P 23 e P 24, no 6º ano, antiga 5ª série. Os outros três adolescentes, P3, P7 e P15 relataram que estavam no 5º ano, antiga 4ª série.

Quanto à **distorção idade/série** é comum, ao adentrarmos nas plataformas dos índices educacionais brasileiros, visualizarmos o retrato da evasão, reprovação, distorção da idade série, enfim, tantas coisas que se demonstram em dados quantitativos, entretanto, sem a explicação das causas do porque isso ocorre. Percebemos que estes dados não sofrem alterações, no que concernem na redução desse retrato. Todos os anos mais e mais jovens estão no quadro de repetência, idades avançadas, alunos indo embora da escola, evadindo-se dos bancos escolares, o que infere, mais uma vez, a perda da função social da escola.

Ao perceber esta distorção idade série, inquietamo-nos e questionamo-nos: **Com quantos anos você começou a estudar?**

No que tange a essa pergunta, a grande maioria lembrava-se do período de alfabetização, entretanto, sem saber mencionar a idade em que se encontrava nessa fase. Já P14, P15 e P24 disseram-nos que achavam que tinham entre 6 a 7 anos.

Ao trazermos o início da trajetória escolar, percebemos que estes adolescentes chegaram ao espaço educativo formal com idade apropriada, uma vez que temos 8 anos da real implantação do ensino de 9 anos onde o aluno inicia o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade.

As respostas trazem também uma vida escolar permeada de abandono dos bancos escolares e, quem sabe, ousamos afirmar de muitas reprovações. Em 2003, Ana Lúcia Caurel realizou uma pesquisa sobre as representações sociais da escola para o adolescente infrator e trouxe contribuições ao dizer que a escola naquele momento era palco de pouca atratividade e já sinalizava alto índice de evasão escolar.

Essa falta de atratividade, a perda da função social, o desânimo em ensinar e aprender, a falta de valorização do adolescente no espaço de aprendizagem podem ser causas para estes sinais de abandono e desenham uma rotina escolar não agradável. Como já foi afirmada nas linhas desta análise a escola não pode ser um lugar “cabuloso”.

Escola é vida, é cidade em movimento.

Concordamos com Bazon, Silva e Ferrari (2013) quando dizem que:

Os aspectos da vivência escolar mais fortemente associados à conduta infracional e incluem o baixo desempenho, relação conflituosa com pares e

professores, e punições reiteradas e severas. Em termos dinâmicos, um baixo desempenho concorre para o enfraquecimento do vínculo escolar, mediante o aumento de sentimentos de rejeição e de exclusão, decorrentes da frustração em relação à capacidade para a aprendizagem. A qualidade das relações entre o aluno e os professores e entre o aluno e seus pares também é importante para a vinculação à escola, e quando negativa pode impactar o desempenho escolar e o comportamento social, no sentido deste tornar-se problemático (p. 178).

Enfatizamos a partir das vozes participantes da pesquisa que P1, P2, P3, P4, P9, P11, P17, P20, P22 e P25 abandonaram os bancos escolares, enquanto, P5, P6, P7, P10, P12, P13, P14, P16, P18, P19, P21, P23 e P24 frequentavam esporadicamente. Esta fala é trazida mais uma vez, pois se repetiu ao longo da entrevista. Os adolescentes enfatizaram mais uma vez “Abandonamos a escola”. “Vamos lá de vez em quando”.

Enfatizaram também “já repetimos” com unanimidade. Repetiram por não alcançarem as metas, “as notas”; repetiram porque se evadiram dos bancos escolares; repetiram porque não tinham frequência e assim não participavam das atividades escolares.

A reprovação escolar é um medo de todos que estão na escola. É um debate a todo o momento. É o diálogo que está no antes, durante e ao final do período letivo. Todavia um problema que não consegue ser resolvido, porque dentro deste problema encontramos aspectos subjetivos que iremos nos debruçar a partir da imagem abaixo.

A Figura 41 traz elementos constructos da **reprovação escolar**. Pensar que o adolescente é capaz de aprender, que tem discernimento, mas que seu olhar frágil demonstra não acreditar mais no espaço educativo. A sociedade, pela discriminação, pelo preconceito e pelos estigmas sociais contribui para reforçar, de forma significativa, a construção do ensino e da aprendizagem mais difíceis na escola.

Às vezes, o adolescente fala de seus sentimentos, mas também os omite e, como já construiu uma identidade permeada por dúvidas, fracassos e sofrimentos, a escola deixa de assumir relevância em suas vidas. Na verdade, acreditamos que o adolescente em conflito com lei não percebe nenhuma instituição social com credibilidade. Não tem na família, muito das vezes, o apoio do qual necessita, não tem na sociedade a garantia de materialização de seus direitos e deveres para seu processo de ressocialização e assim a escola torna-se obsoleta aos seus olhos a partir de caminhos e descaminhos, encontros e desencontros.

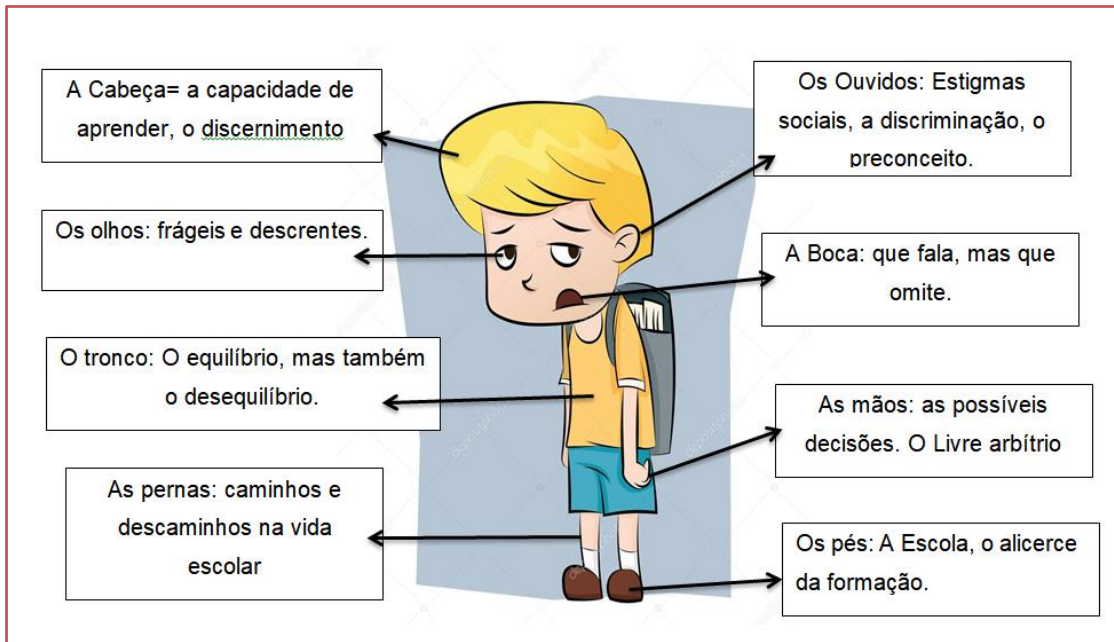


Figura 41. O sentimento da reprovção escolar.

Fonte: Bazon (2013, adaptado pela Pesquisadora, 2018.).

É muito comum quando os adolescentes estão com a liberdade privada, aqueles que cumprem a medida socioeducativa de internação²¹ ou em semiliberdade²², estes perceberem a importância da escolarização, uma vez que nestas “modalidades” são mais “vigiados” no compromisso de estarem no espaço educativo formal, bem como as unidades de atendimento fortalecerem o ensino aprendizagem mediante a ações profissionalizantes destes adolescentes.

No que concerne ao Ano/ série que mais ocorrem reprovções, a Tabela 13 retrata as maiores incidências de fracasso escolar, demonstra-nos que os 5º e o 6º anos foram os anos que mais os adolescentes “fracassaram” na escola.

²¹ A medida socioeducativa de internação pauta-se na privação de liberdade do adolescente infrator. Esta medida é regida pelo princípio da excepcionalidade e da brevidade prevista na legislação no que concerne ao adolescente em conflito com a lei. (Grifos meus). Trata-se de medida extrema, aplicada aos casos em que entende a autoridade judiciária que o adolescente deve ser afastado temporariamente da sociedade, porém esta medida, em virtude do seu caráter de segregação e da condição singular do adolescente, deve ser mantida pelo menor período de tempo possível. (Nascimento, 2017, p.36).

²² A Semiliberdade é abordada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente nos artigos 112 e 120 estando descrita da seguinte forma: Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. § 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade. § 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. (BRASIL, 1990).

Tabela 13

Ano/série de repetência escolar dos adolescentes em conflito com a lei, 2018.

	ADOLESCENTE												
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13
ANO	6° e	6° e	4° e	5° e	2°	5° e	2° e	6° e	5° e	4° e	5° e	4°	5°
/SÉRIE	7°	7°	5°	6°		6°	5°	7°	6°	6°	6°		ano

Fonte: Entrevista com os adolescentes em conflito com a lei, 2018.

(continuação da Tabela 13)

	ADOLESCENTE											
	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24	P 25
ANO/	6° e	5°	5° e	5° e	7°	5° e	4° e	5° e	5° e	5° e	5°	6°
SÉRIE	7°		6°	6°		6°	6°	6°	8°	6°		

Fonte: Entrevista com os adolescentes em conflito com a lei, 2018.

Os adolescentes relataram-nos que gostavam de frequentar a escola quando eram mais novos, gostavam dos professores, que alguns deles eram pacientes e explicavam bem, e que por isso sentiam-se, à época, mais pertencentes à escola e que sentiam saudades desse tempo. Os professores eram mais receptivos, mas que agora não os enxergam como antes, talvez porque quando crianças, os professores fossem mais atenciosos com eles.

Quando questionados o porquê de abandonarem a escola, uns relataram que:

Perderam o interesse, culpando-se pelo próprio desinteresse pela escola, entretanto, não sabendo identificar o porquê dela ser tão desinteressante; Outros, porque sofreram *bullying* por parte dos professores, gestores e colegas; outros porque haviam repetido a série várias vezes, causando-lhes vergonha perante a família e os colegas de classe que obtiveram a aprovação escolar; Outros porque começaram a fazer uso das drogas e isso lhes causou sonolência, outros porque os professores não tinham paciência de explicar novamente o conteúdo e que quando solicitados que o fizesse, diziam que não explicariam mais; outros porque por qualquer motivo, inclusive, só a de se virar para trás da carteira seria motivo de ser colocado para fora de sala, sofrendo, por consequência, “chacota” por parte dos colegas da classe de aula; outro, um adolescente em específico, porque quando este estava no 6° ou 7° ano, não se recordando muito bem do ano escolar, mas que fora marcante, foi o soco que levava nas costas por parte de uma professora. Nesse momento a pesquisadora perguntou-lhe por que a professora o agrediu e o mesmo dissera-lhe que não sabia. (Adolescentes Participantes da pesquisa, 2018).

A partir dos relatos, questionamos se eles informavam as ocorrências à direção da escola e quais as providências eram tomadas pelo Diretor em relação às agressões físicas sofridas.

Um adolescente respondeu que não havia dado em nada e que o professor continuava dando as aulas normalmente. Perguntamos, ainda, como havia

ficado a relação dele com o professor, haja vista continuar sendo o mesmo professor a ministrar as aulas na classe dele. O adolescente respondeu que não tinha mais clima para ficar na escola e que em seguida ao ocorrido, acabou abandonado os bancos escolares. Foi perguntado, ainda, a esse adolescente, se a sua genitora foi informada da agressão que lhe foi acometido, tendo o mesmo respondido que a mãe soube, mas que não havia tomado nenhuma providência. (Momentos da Entrevista, 2018).

Adentramos neste contexto na ausência da família na vida escolar. Não queremos aqui trazer a responsabilidade de que a família deva ensinar os conteúdos escolares, até pelo fato de que muitos pais não sabem sequer assinar seus nomes, mas trazer a responsabilidade de ouvirem seus filhos, de irem a escola saber de seus rendimentos, comportamentos, ou seja, de acompanhar a vida escolar.

Corroborando Dallari (2002) diz que:

Se a família for omissa no cumprimento dos seus deveres ou se agir de modo inadequado, poderá causar graves prejuízos à criança e ao adolescente, bem como a todos os que se beneficiam com seu bom comportamento e que poderão sofrer os males de um eventual desajuste psicológico ou social (p. 23).

A área da família é, no nosso ponto de vista, uma das áreas mais desafiantes. A realidade social a que assistimos consiste na constituição de novos tipos de família, não tendo a consanguinidade ou descendências tanto a ver como outrora: famílias monoparentais, casais do mesmo sexo, famílias reconstruídas, onde existem filhos dos relacionamentos anteriores e dos relacionamentos atuais, famílias adotivas ou de acolhimento. Esse desafio se torna maior ao tratar de famílias que possuam adolescentes em conflito com a lei, considerando que o processo socioeducativo se torna um verdadeiro calvário. É importante destacar o papel que a família desempenha na questão do adolescente em conflito com a lei, segundo, Junqueira e Jacoby (2006):

Em geral, os jovens estão inseridos em um contexto familiar de vulnerabilidade, ou seja, permeado pela exclusão social, uso de drogas e/ou álcool, histórico infracional, conflitos interpessoais, ausência de diálogo e orientação, entre outros aspectos. Nesse sentido, as condições familiares podem ser identificadas como fatores que possivelmente tenham contribuído para o ingresso desses jovens no mundo infracional. (p.15).

As principais causas que levam a gravidade dos conflitos entre o adolescente e a família são: enfermidades no nível psicológico das emoções e desejos; problemas sociais na distribuição de funções e papéis, direitos e deveres familiares confusos, indefinidos e impostos, chegando até os atos de agressão física e psicológica entre seus membros; Problemas econômicos frequentes, seja por empobrecimento, sejam por insatisfação, por não

estar incluído no círculo de consumo de massa; pendências intermináveis no nível sócio jurídico entre famílias em processo de desestruturação.

Nesse contexto posto, ganham espaço os meios alternativos de solução de conflitos. Seria relevante também ressaltar neste contexto as diferentes percepções que mães e pais adotam para a educação de seus filhos, independente de ter ou não condições financeiras. Falamos disso, pois queremos remetermo-nos a uma educação que mesmo que nas condições de pobreza e ou riqueza possa ensinar valores e atitudes humanas.

As relações entre adolescentes e família são conflitantes de certa forma, em como esta relação foi construída. A educação do sim e a educação do não precisam se relacionar. Pais permissivos constroem adolescentes que não conseguem aceitar regras, todavia, pais que são extremamente autoritários e que educaram pela a ação do calar, na base do eu que mando sem perceber que as crianças e os adolescentes também podem e devem contribuir com seus pensamentos, também constroem adolescentes endurecidos e que passam a exercer poder sobre os outros, tendo sua criação como espelho.

Cada criança e cada adolescente é peça única. Em alguns momentos os pais comparam seus filhos com outros e não conseguem entender que criança e adolescente não vêm com manual a ser seguido como afirma Tiba (2007).

O autor supracitado diz que os pais pensem que:

Seria melhor se existisse um manual que lhes indicasse o que deve ser feito com o filho a todo o momento. Acredito que ainda não se escreveu tal manual. Afinal como as particularidades de cada um dos milhões de filhos existentes no mundo poderiam caber regras preestabelecidas por alguém? (p. 134).

O questionamento de Tiba é relevante e assim ele enfatiza:

Os pais podem compreender seus filhos se relacionando com eles. Precisam também aderir os conhecimentos básicos de relacionamento com os filhos, aprender a linguagem deles. “Não é travestir-se de adolescente no comportamento, no vocabulário ou nas vestes, mas é aprender com o diferente”. (Tiba, 2007, p. 135).

Ainda nesta relação, os filhos também precisam aprender a se relacionar, precisam aprender a conviver, uma vez que também não existe manual para os pais. Cada pai, cada mãe é um complexo específico. Não são peças iguais.

Tiba (2007) traz um debate sobre as novas bases relacionais para pais e filhos, e afirma que estas atitudes contribuem para a formação da autoestima tanto dos filhos quanto de seus pais e ou responsáveis. Estas bases relacionais se apresentam em 5 (cinco) passos:

1. Parar: parar o que estiver fazendo ou pensando e dar atenção à criança. Caso não possa parar naquele momento, vale colocar as mãos no ombro da

criança enquanto diz que logo vai atendê-la. A criança deve ficar ali juntinha de você.

2. Ouvir: é a parte racional. Os pais devem olhar no fundo dos olhos da criança, como se ouvissem com os olhos. A criança precisa aprender a se expressar.

3. Olhar: é a parte instintiva. Num piscar de olhos, uma pessoa consegue perceber um universo que agrega significados à fala que chegou.

4. Pensar: todos os elementos percebidos, tanto visualmente quanto verbalmente, mais o sentido educativo que se queira imprimir na formação da criança, devem fazer parte da resposta a ser dada. É quando entre a parte racional a cidadania familiar. É importante que as ações sejam éticas e direcionadas para o bem, sem fazer mal a ninguém. Aqui a criança começa a aprender a não ser totalmente egoísta.

5. Agir: essa ação ou resposta deve ser bem clara, objetiva e ética. Avalie se a resposta vai ser melhor para o futuro dela ou é só uma maneira de descartar a criança, ou seja, de alívio do educador (pp.135-137).

Quanto aos **aspectos positivos** que se pôde ou pode-se tirar dessa trajetória escolar, os adolescentes pontuaram, durante as entrevistas, que os positivos seriam o fato de a escola poder proporcionar um futuro melhor; poder ensinar as disciplinas (Português, Matemática, Ciências...), demonstrando, assim, por parte deles, entender ou pelo menos estarem reproduzindo o conceito da importância da escola na formação da pessoa, tendo em vista, que apesar de reconhecerem o papel da escola, enquanto formações acadêmicas não se veem inseridos dentro dela. Referendaram, ainda, a existência de alguns professores amigos e atenciosos com os alunos, preocupados, realmente, que estes aprendam.

Quanto aos **aspectos negativos**, os adolescentes relataram que não gostavam de como alguns professores lidavam com os alunos, de forma preconceituosa, priorizando uns em detrimento de outros, principalmente, àqueles que ficavam sabendo que o aluno cumpria medidas socioeducativas; outros a distância da residência à escola; outros, a “grosseria” do diretor da escola; outros, o tempo em que os alunos têm que ficar na escola para que as disciplinas sejam ministradas; outro, em específico, um adolescente, por não gostar da maneira pela qual o professor ministrava as aulas de Educação Física; outro por considerar que os intervalos existentes entre uma disciplina e outra estendem o tempo de permanência do aluno na escola, podendo ser suprimido e, outros adolescentes não mencionaram aspectos negativos que os tivessem marcado para serem lembrados.

Quanto as **perspectivas em relação ao futuro**, todos os vinte e cinco adolescentes entrevistados de P1 a P25, deslumbraram ter um futuro melhor, cada um de sua maneira, discorreu que queria ser jogador de futebol - este foi o mais mencionado na entrevista; outros, a de vencerem na vida, mas não especificando nenhuma profissão; outros, a de serem

enfermeiros e outros ajudantes de bordo. Quando explanado pelos adolescentes os seus planos para o futuro, a pesquisadora perguntou-lhes se a escola estaria nos planos deles para galgarem a expectativa de um futuro melhor, a resposta obtida por eles foi que sim, que a escola fazia parte e, os que se encontravam fora dos bancos escolares, iriam retornar à escola, entretanto, não garantindo serem assíduos.

De acordo com a pesquisa as situações e ou experiências que implicam na evasão escolar são: Necessidade do trabalho para garantir a sua subsistência, o fracasso escolar, conflitos familiares, ausência da família para garantir o apoio e o incentivo ao processo de escolarização, privações afetivas, más companhias, preconceito, discriminação e o Bullying escolar ocasionado por alunos e professores.

Ressaltamos, novamente, que os adolescentes, sujeitos da pesquisa, reconhecem a importância da escolarização, até mesmo por àqueles que falaram em serem jogadores de futebol, entretanto, mesmo que implicitamente, por um motivo, talvez desconhecido explicitamente no seu imaginário, não se colocam como sujeitos desse processo.

3.4. Objetivo Específico IV: Descrever as estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola.

Pensar nas estratégias socioeducativas que são realizadas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto é adentrar nas ações que são implementadas pela unidade lócus de pesquisa que venham a favorecer o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola. Assim, para o alcance deste objetivo realizamos uma entrevista semiestruturada com os especialistas que realizam o fazer laboral voltado ao atendimento destes adolescentes.

De forma sistemática e também como meio de organizar as informações coletadas, iniciaremos apresentando a Tabela 14 que traz os especialistas que acompanham os adolescentes na UAMA do Plano Piloto.

Ressalta-se também que para este objetivo iremos nos debruçar na relação que o adolescente tem com a escola, acolhimento do Adolescente em conflito com a lei; as dificuldades de encaminhamento para a escola; a relação Unidade de Atendimento e Escola; acompanhamento dos adolescentes na escola; apoio pedagógico /aluno evadido; estratégias socioeducativas; e medidas interventivas para a manutenção do adolescente na escola.

Tabela 14

Especialistas que acompanham os adolescentes na UAMA do Plano Piloto.

Especialista	Formação	Sexo
E1 - Pedagogo	Especialização	Feminino
E2 - Assistente Social	Mestrado	Feminino
E3 - Psicólogo	Especialização	Feminino

Fonte: Jacqueline da Silva Maia José, 2018.

Como forma de garantir o anonimato, os participantes apresentados na Tabela 14, sempre que os referirmos, os faremos por siglas representadas por E1, E2 e E3. Sendo assim, para atender a esse objetivo, foram realizados os seguintes questionamentos aos especialistas que acompanham os adolescentes em conflito com a lei no cumprimento da medida socioeducativa:

- Qual é o procedimento realizado por esta Unidade para o acolhimento do adolescente em conflito com a lei, no que se refere à escolarização?
- Qual é a maior dificuldade encontrada para o encaminhamento do adolescente à escola?
- Como é feito o documento de encaminhamento?
- Quais estratégias criadas para a aceitação da escola ao retorno do adolescente?
- Há algum recurso estratégico de sensibilização de retorno do adolescente à escola?
- Como é feito o acompanhamento do adolescente junto aos professores e escola?
- Você recebe algum tipo de apoio da escola para a inserção do adolescente evadido dos bancos escolares?

Ao iniciarmos a entrevista, explicamos o momento da pesquisa e sua relevância para a comunidade científica e também para a unidade de atendimento lócus de investigação. Neste sentido perguntamos ao E1, E2 e E3: Qual é o procedimento realizado por esta Unidade para o acolhimento do adolescente em conflito com a lei, no que se refere à escolarização?

A partir das vozes que participaram da entrevista o *procedimento realizado pela UAMA para o acolhimento do adolescente em conflito com a lei, no que se refere à escolarização*:

Seria realizado através de uma **entrevista inicial** em que são colhidas as informações do adolescente: se o adolescente estaria ou não estudando, matriculado e frequente, ou matriculado e não frequente, evadido, a escola na qual estaria vinculado, em que ano havia parado de estudar, tentar-se-iam investigar quais os motivos que o levaram a abandonar os bancos escolares, se apresentariam dificuldades de aprendizagem ou não. Nesse mesmo

momento seria informado ao adolescente a parte legal, ou seja, da obrigatoriedade de estar matriculado e frequentando, caso fosse menor de idade. Caso não estivesse estudando, proceder-se-ia à matrícula, por meio da família, tendo em vista ser da responsabilidade dela, mas, a Unidade tentaria viabilizar e articular com a Regional de Ensino do Plano Piloto uma vaga mais próxima da casa do adolescente, caso a família não obtivesse êxito. Entretanto, antes, o adolescente e família seriam orientados a retornarem à escola em que o adolescente estava estudando a fim de verificar se a vaga estaria ou não ativa, caso não estivesse, proceder-se-ia o encaminhamento e, por conseguinte, passar-se-ia a acompanhá-lo na escola matriculada. (Momentos Marcantes da Entrevista realizada com os Especialistas da Unidade Lócus de Investigação, 2018)

Após a leitura e também rememorando os momentos da entrevista e do olhar dos participantes a cada questionamento realizado, trazemos neste momento os constructos que possibilitaram relacionar os diferentes significados que apareceram nas vozes dos sujeitos da pesquisa, bem como alguns elementos que colaboram na explicação da relação do adolescente com a escola, ora já mencionada.

Em relação ao **acolhimento dos adolescentes em conflito com a lei**, os especialistas afirmaram que este se daria pelas seguintes ações: entrevista inicial, análise do processo de escolarização e orientações à família sobre como realizar o retorno e o acompanhamento do adolescente na escola, bem como demonstrar a importância da escola no processo de ressocialização deste jovem. No que concerne à análise do processo de escolarização, destacaram que esta seria feita a partir dos seguintes elementos: matrícula, frequência escolar, evasão escolar, as possíveis causas de abandono e também em relação às dificuldades de aprendizagem dos adolescentes.

Sobre as dificuldades para o encaminhamento para a escola, foi relatado que os adolescentes gostariam de estudar em escolas próximas de suas residências, todavia, seria muito difícil de conseguir. Ressaltaram também a resistência da escola para matrícula de adolescentes em conflito com a lei, onde, em alguns casos, a aplicabilidade e a materialidade da legislação tornam-se invisíveis aos olhos da equipe escolar e, em outros, a restrição das vagas pela escola alegando que as aulas já se iniciaram.

As nuances acima descritas são observadas nas falas de E1, E2 e E3:

A maior dificuldade encontrada seria a de conseguir uma escola mais próxima da residência do adolescente, em geral, independente de onde more, a Regional de Ensino do Plano Piloto encaminha o adolescente para as mesmas escolas que ele tenha algum tipo de resistência, ou por já ter tido algum problema, porque são escolas que acolhem mais meninos “problemas” ou porque a família não o quer estudando na escola encaminhada pela Regional, especificamente, nessa escola. Ocasionalmente, assim, o retorno escolar desse adolescente um pouco custoso, haja vista que, o período disponibilizado para matrícula, na

grande maioria, não se encontrava mais aberto, restringindo, assim, opções de vagas em outras escolas. O que ocorre é que o documento volta à UAMA com a vaga garantida, entretanto, não atendendo a demanda do adolescente ou até mesmo da família. (Momentos Marcantes da Entrevista realizada com os Especialistas da Unidade Lócus de Investigação, 2018)

As nuances acima descritas já permitem trazer ao debate a **relação unidade de atendimento e escola**, onde já se percebe que é uma relação que apresenta conflitos que precisam ser mediados. Ocorre uma relação de “trocas por necessidade imposta pelos aparatos legais”, onde cada instituição tem uma função a partir de sua especificidade no contexto social. A escola matricula pela lei²³ onde diz que tem garantir educação, a Unidade de Atendimento busca pela escola, tentando, assim, criar na vida do adolescente uma perspectiva de que ele pode vencer e de que a escola pode, sim, ser o novo mundo que irá proporcionar-lhe o retorno à cidadania, de melhores condições econômicas e, principalmente, caminho de mudança da trajetória infracional.

Desta forma, a escola deve se colocar como participante do processo de ressocialização e reintegração. A educação proporciona a criança e ao adolescente um mundo recheado de descobertas, onde o professor, sequer, imagina o poder que pode assumir quando consegue estabelecer uma liderança positiva em sala de aula. O professor deve mediar ensinamentos onde o adolescente em conflito com a lei sinta-se participante do processo e não o excluído, tampouco, estigmatizado por este professor, gestores e seus pares.

Rever a função social da educação é necessário e urgente. Ela precisa entender a importância de construir conhecimentos, a de possibilitar ao aluno frequentar a escola como meio de libertação, pois Freire já afirmava que a educação liberta. A educação retira as algemas da criminalidade. Mas para que isso aconteça, o trabalho deve ser intensificado, a parceria família e escola devem ser fomentadas em laços com mais responsabilidade, respeitando os princípios legais da sociedade brasileira. É notório que, segundo Cella e Camargo (2009):

²³ O ECA (1990) no Capítulo V trata sobre o Direito a Educação, a o esporte e ao lazer quando no art. 53 afirma que:

Art. 53: A criança e o adolescente têm direitos à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei federal nº 8069. 13 jul. 1990).

O contato com adolescentes infratores é chocante e a proximidade dessa realidade é confusa, complexa e causa indagações e angústias que a sociedade, o poder público e o judiciário preferem não vivenciar. Portanto, o trabalho do educador somente será viável quando esses agentes abandonarem a crença que depositam em estatísticas e burocracias e permitirem que o trabalho pedagógico se faça em sua completude. Não se trata de ensinar para domesticar. Trata-se de ensinar para mostrar outra realidade, uma realidade em que o adolescente não precise lesar o próximo, como forma de lutar pela visibilidade e por melhores condições de vida. (p. 297).

Ainda pelas falas de E1, E2 e E3, quando nos referimos como se dá o **acompanhamento dos adolescentes em conflito com a lei junto à escola:**

Normalmente, o contato direto se dá com o orientador educacional da escola ou com a direção para obtenção de informação do adolescente, tais como: à frequência, conduta comportamental e rendimento escolar. Entretanto, quando o adolescente apresenta, aquilo que a escola considera desvio comportamental, a própria instituição liga para a UAMA solicitando falar com o especialista que acompanha aquele adolescente.

O especialista tenta mostrar, junto aos orientadores educacionais que têm o adolescente como aluno na escola, a importância de estabelecer um vínculo com este adolescente, não com a intenção de justificar a má conduta ou comportamento dele na escola, mas, sim, a de pedir um pouco mais de compreensão e sensibilidade com o trato como este adolescente, no sentido de valorizar cada pequeno avanço, até porque não se obteria essa mudança esperada de um dia para o outro, sinalizando-o que nem todos são somente defeitos, que por trás daquele adolescente também existem qualidades.

O fato é que a escola tem a tendência de estigmatizar e rotular esse adolescente, imputando-lhe todas as intercorrências ocorridas sem, muitas das vezes, investigar o que de fato aconteceu. Assim, orienta-se o orientador educacional a tentar descobrir, junto ao adolescente, os aspectos em que ele seja bom, que tenha interesse, para extrair desses aspectos positivos a aprendizagem desse adolescente. Após essa conversa, caso o adolescente não apresente mudanças de atitudes, o especialista que o acompanha na UAMA, marca uma reunião junto à escola, via orientador educacional, para tentar junto à instituição a melhor forma de conduzir o problema em busca de respostas mais positivas por parte do adolescente.

No que concerne ao **apoio pedagógico**, infelizmente, a escola tem ciência que o adolescente está com índice de faltas altas, portanto, não assíduo ou até mesmo evadido dos bancos escolares, mas o especialista que atende esse adolescente na UAMA somente fica sabendo dessa informação quando já se terminou ou está prestes a terminar o semestre ou o período letivo. Como enfatizam os especialistas:

Infelizmente, a escola tem ciência que o adolescente está com índice de faltas altas, portanto, não assíduo ou até mesmo evadido dos bancos escolares, mas o especialista que atende esse adolescente na UAMA somente fica sabendo dessa informação quando já se terminou ou está prestes a terminar o semestre ou o período letivo. Na maioria das vezes, o contato da escola com a UAMA é para comunicar que o adolescente está saindo da sala de aula sem autorização, ou que respondeu o professor, ou porque brigou, ou para comunicar que vai transferi-lo para outra escola. Não se vê, por parte da escola, uma preocupação em tentar resgatar esse adolescente evadido ou prestes a evadir-se, até porque quando este abandona os bancos escolares, torna-se menos um estresse e um aborrecimento para gestão e professores. (Momentos Marcantes da Entrevista realizada com os Especialistas da Unidade Lócus de Investigação, 2018).

Na maioria das vezes, o contato da escola com a UAMA é para comunicar que o adolescente está saindo da sala de aula sem autorização, ou que respondeu o professor, ou porque brigou, ou para comunicar que vai transferi-lo para outra escola. Não se vê, por parte da escola, uma preocupação em tentar resgatar esse adolescente evadido ou prestes a evadir-se, até porque quando este abandona os bancos escolares, torna-se menos um estresse e um aborrecimento para gestão e professores.

Ou seja, não existe o acompanhamento pedagógico no que tange ao ensino e a aprendizagem. O que ocorre são ações voltadas às questões comportamentais e atitudinais dos adolescentes em conflito com a lei, seria afirmar que o apoio pedagógico da escola para estes sujeitos é um apoio pautado na “vigília”, no monitoramento, uma espécie de controle para que eles não cometam nenhum tipo de infração no espaço educativo, segundo Valderato e Menezes (s/d):

Nessa perspectiva, a escola é uma importante base de apoio para as situações enfrentadas no cotidiano e para as dificuldades vividas. Nota-se que a maioria dos educadores tem dificuldade em lidar com esses jovens em medida socioeducativa, confundindo o limite do que é assunto escolar e o que é assunto judicial. Com isso, o adolescente acaba não sendo acolhido e o profissional se sentindo despreparado ou até intimidado com a situação. (p. 07).

Neste sentido, destacamos a importância de “mudar”. Esta mudança se apresenta em diferentes sentidos que se entrelaçam em questões voltadas à formação continuada, ao desenvolvimento de atitudes relacionadas à resiliência, a empatia, do trabalho em respeito à diversidade e a diferença de forma a envolver todos os personagens desta história. Estas ações são urgentes e Lima (2006) contribui quando diz que:

Mudar, pois, é preciso e essa mudança tem de começar já. A hora é agora, o lugar é este e os agentes da mudança somos todos nós! Basta que sejamos corajosos para dizer em voz alta que esta sociedade, da qual fazemos parte, não nos serve mais; não responde à nossa compreensão de mundo, não

contempla nosso entendimento de quem é pessoa humana entre nós, enfim, que esta sociedade está bichada e precisamos dedetizá-la. (p. 63).

A estes personagens, temos a escola como cenário e nela alunos, professores, equipe de gestão, auxiliares administrativos, temos a família, a comunidade, a Unidade de atendimento e seus profissionais, ou seja, todos envolvidos, todos engajados em propiciar educação na concepção igualitária para todos.

Seria repensar em nível de apoio pedagógico, estratégias de aulas de reforço, atendimento psicológico, criar nas escolas as salas de convivência, onde nelas trabalharíamos as relações interpessoais entre os alunos e professores. Enfim, desenvolver um apoio pedagógico significativo, o que corresponderia reconhecer os adolescentes em conflito com a lei, como qualquer outro aluno da escola, como sujeitos de aprendizagem, como cidadãos.

Diante os pressupostos apresentamos as **estratégias socioeducativas** a partir das vozes participantes da pesquisa para a diminuição e controle da evasão escolar de adolescentes em conflito com a lei da unidade, lócus de pesquisa, para tanto, dividimo-nos em dois momentos:

a) Quanto às estratégias criadas para a aceitação da escola ao retorno do adolescente.

Neste contexto, E1, E2 e E3 retrataram que:

Nada específico. Geralmente, procura-se a equipe escolar da gestão, por meio do orientador, conforme diretrizes da Portaria Conjunta da Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventudes (SECRIANCA) e a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e pede uma reunião. Após o contato, o especialista que acompanha o adolescente se identifica, explicando que este acompanha uma medida socioeducativa, entretanto, tendo toda cautela em não expor o adolescente, haja vista, o ato infracional cometido por este, tramitar em segredo de justiça. Tenta-se sensibilizar a escola, no que tange a educação formal, que o adolescente é de responsabilidade do Estado e da família e nisso inclui a escola. Outro fato, também, estaria no fato da dificuldade de sensibilizar a equipe escolar no sentido dela perceber que aquele adolescente seria tarefa de todos (escola, UAMA e família) de que não seria transferindo-o para outra escola que se estaria resolvendo o problema e, também, a de reforçar que seria direito do adolescente, previsto em lei, de estar estudando o mais próximo de casa.

b) Quanto à estratégia de sensibilização de retorno do adolescente à escola, a partir das vozes de E1, E2 e E3:

Dentro das metas do Plano Individual de Atendimento – PIA, que é a base do acompanhamento socioeducativo, prevê-se não só a matrícula escolar, mas também a de tentar fazer com que o adolescente veja a escola com outros olhos, que no geral, vê-la como chata por já ter sido, várias vezes, suspenso dela. Far-se-á, então, por meio da sensibilização do adolescente, a

importância dos estudos como um projeto de vida, de mudanças, da formação dele enquanto pessoa, vinculando-os à profissionalização, mostrando-lhe, com isso, a relação da facilidade ou não que o adolescente teria na inserção do mercado de trabalho se tivesse estudos. O importante é tentar fazer com que este adolescente veja a escola como algo que dê sentido à sua vida, o que é difícil, até porque, também, há o uso constante das drogas, que acaba tomando o espaço escolar, dificultando com que a escola entre na rotina desse adolescente. Quanto às drogas, estas também entram nas metas a serem conquistadas no PIA, mais, especificamente, na área da saúde. (Momentos Marcantes da Entrevista realizada com os Especialistas da Unidade Lócus de Investigação, 2018).

O Plano Individual de Atendimento – PIA traz a relevância de um plano individualizado levando em consideração aspectos específicos de cada adolescente, entendendo que cada ser é uma peça única e que não se pode elaborar um plano coletivo uma vez que cada jovem possui uma história, características emocionais, financeiras e sociais que são diferentes, portanto, construídas de formas distintas.

A partir dos pressupostos e de forma a conceituar o PIA, o SINASE (2017) construiu o Manual de orientações para elaboração do plano individual de atendimento de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento e a partir deste documento afirma que o PIA é:

Um instrumento que norteia as ações a serem realizadas para viabilizar a proteção integral, a reinserção familiar e comunitária e a autonomia de crianças, adolescentes afastados dos cuidados parentais e sobre proteção de serviços de acolhimento. É uma estratégia de planejamento que, a partir do estudo aprofundado de cada caso, compreende a singularidade dos sujeitos e organiza as ações e atividades a serem desenvolvidas com a criança/adolescente e sua família durante o período de acolhimento. (p.05).

Trazer o debate do PIA neste contexto é relevante, uma vez que este Plano apresenta a viabilidade de uma intervenção individualizada da sanção, e desta forma, respeita a história de vida de cada adolescente mediante seus problemas que são advindas de suas origens, de sua família, dos constructos que levaram ao ato infracional praticado e de suas memórias no processo de segregação e exclusão social.

3.5 Objetivo Especifico V: Averiguar que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escolar.

Ainda na continuidade das entrevistas com os especialistas que exercem seu fazer laboral na unidade de atendimento a adolescentes em conflito com a Lei – UAMA do Plano Piloto, a partir das questões elaboradas que garantissem o alcance do objetivo supracitado

apresentamos o acompanhamento psicossocial, tipos de Acompanhamento psicossocial e instituições de promoção de acompanhamento social.

Assim, perguntamos: Como é feito o acompanhamento psicossocial desses adolescentes que se encontram em conflito com a lei para que permaneçam ou retornem aos bancos escolares? Os participantes contribuíram dizendo que:

É feito por meio de muito diálogo, de tentativa de sensibilização do adolescente quanto à importância dos estudos, da ascensão social por meio dele, de mostrar que a educação, no caso, formal, é a base e alicerce do cidadão enquanto pessoa, e que é por meio dele que se constrói um futuro melhor. Tentar mostrar a esse adolescente que os estudos nos ajudam a decidir com mais clareza o que se deve fazer, não somente em cada pequeno problema de física, matemática ou química, mas, sobretudo, na realização de grandes planos para nossa vida. Entretanto, uma das maiores dificuldades encontradas, vem por parte das escolas, porque muitas das vezes, não é raro, o adolescente consegue ser sensibilizado a retornar à escola, encontra-se mais motivado, alcançou-se esse objetivo, mas a escola torna-se uma barreira porque ela própria o rejeita por algum motivo, sejam pelas próprias dificuldades cognitivas, comportamentais, estes, esperados como padrão, ou até mesmo por preconceito do adolescente encontrar-se cumprindo medida socioeducativa. Existe, portanto, um esforço constante em tentar, também, que a escola valorize os pequenos avanços desse adolescente, o que lamentavelmente é difícil de ver. (Momentos marcantes da entrevista realizada com os Especialistas, 2018).

Diálogo e sensibilização em relação à importância aos estudos são ações ou como é feito o acompanhamento. Apesar de estar analisando e interpretando acabo percebendo uma necessidade enorme de questionar até que ponto estas atitudes são capazes de fazer com que os adolescentes voltem ou permaneçam na escola?

Todo este emaranhado de situações caminha se relacionando as barreiras que a escola coloca como meio de rejeição a estes alunos. Rejeição esta já percebida em linhas de análise descritas acima.

Ainda no que concerne a rejeição realizada pela escola observa-se que, segundo Craidy (2017):

As escolas recusam a matrícula sob o pretexto de não terem vagas ou simplesmente porque sabem que o adolescente em questão teve problemas em outra escola, ou que está há tempos fora da escola ou ainda porque está em defasagem idade/série. Neste sentido, o encaminhamento para EJA, quase sempre à noite, é estratégia generalizada das escolas para se “livrarem” de adolescentes que completam 15 anos e estão em atraso escolar. (p.94).

A autora supracitada enfatiza ainda que:

A recepção agressiva ao pedido de matrícula, as reprimendas feitas a priori em virtude do medo de que os adolescentes possam ter um comportamento difícil fazem que desde o primeiro contato eles se sintam intimidados, mal

recebidos, sem espaço de acolhimento e tenham reações de se autoexcluírem ou de sentirem dificuldades em se integrarem na escola. Não obstante, estar na escola e aprender são desejos que encontramos em quase todos, salvo nos que se sentiram muito rejeitados e fracassados e temem enfrentar o ambiente escolar. A complexidade da vida escolar comporta desafios de diferentes ordens, seja de aprendizagem seja de relações. (p. 95).

É notório que o acompanhamento psicossocial destes adolescentes é relevante e precisa estar pautado em ações interligadas ao processo de resiliência humana. Pensamos que é superando os obstáculos que podemos reconstruir a identidade destes jovens. Eles carregam “um peso”, um fardo ao longo de suas vidas que para muitos não pode ser “desculpa” para suas ações.

Creemos que não seja fácil acordar todos os dias em um lar que não é fraterno, onde as desigualdades sociais perambulam pela casa como se fossem membros familiares. Não é fácil ser filho de traficante e conviver desde o nascimento, tendo sua casa como um mercado, mas não um mercado de frutas e legumes e sim, um mercado das drogas.

Não é fácil também sobreviver aos maus tratos, à violência, ao descaso, seja da família, do estado que vem marginalizando sua própria responsabilidade, da escola, enfim, de qualquer que seja. São tantas as mazelas que poderíamos discorrer páginas e páginas.

Ouve-se muito no contexto social a diminuição da maioridade penal, mas o sistema penitenciário brasileiro encontra-se falido. Para Salla (1999) no Brasil o sistema prisional vive, ao final deste século XX, uma verdadeira falência. A realidade penitenciária é arcaica, os estabelecimentos prisionais, em sua grande maioria, representam para os reclusos um verdadeiro *inferno em vida*, onde o preso se amontoa a outros em celas (seria melhor dizer em *jaulas de homens*) sujas, úmidas, anti-higiênicas e superlotadas, de tal forma que não são raros, por exemplo, os presos dormirem sentados, enquanto outros revezam em pé. E mesmo assim, o debate permanece.

A partir das incursões percebe-se que o trabalho da Unidade de Atendimento é tarefa complicada, uma vez que sensibilizar a escola para que esta promova mudanças em suas concepções e pare de pré-julgar os adolescentes é difícil. Faz-se necessário pensar não mais somente na materialização da legislação, mas também na formação, na valorização dos profissionais que estão engajados nestas ações.

Inquietaram-nos saber como o processo de sensibilização do retorno do adolescente à escola ocorreria, conforme E1, E2 e E3:

A forma de sensibilizar não somente o adolescente, mas, principalmente, a escola, se dá por meio de muitas conversas, de discussões, mostrar a esse adolescente a importância da escola, dos estudos. Quanto à escola, a de tentar

uma parceria com ela, lembrando-lhe que a própria lei estabelece que o adolescente esteja estudando, a de ter um olhar mais sensibilizado, mais tolerante, menos estereotipado, tudo com muito jeitinho, para não criar nenhuma apatia entre a UAMA e a escola em relação ao adolescente. (Momentos marcantes da entrevista realizada com os Especialistas, 2018).

Mais uma vez em detrimento do processo de sensibilização é reafirmado à importância do diálogo e trazendo a frase de uma das especialistas participantes da pesquisa, “precisamos fazer tudo com jeitinho para não criar apatia da escola”.

Discorreremos neste momento que a escola não está fazendo um favor à UAMA, lócus de pesquisa e tampouco aos adolescentes ao garantirem a matrícula. Pelo contrário é dever da escola, primeiramente pela educação ser direito constitucional público e subjetivo, ou seja, inegável. Por conseguinte, pela concepção pedagógica existente nas entrelinhas do processo socioeducativo.

É indubitável para que a relação entre a UAMA e a Escola seja harmoniosa e que de fato estas duas instituições possam, juntas, unidas e de mãos dadas diminuir os índices de evasão na manutenção dos adolescentes na escola faz-se necessário “não o jeitinho”, mas criar medidas em que a escola perceba a sua função, enquanto escola.

Dando continuidade à entrevista realizada com E1, E2 e E3 e buscando significados para o alcance do objetivo, perguntamo-nos se existia algum tipo de acompanhamento feito por outra instituição que não fosse à prestada pela UAMA, qual seria e como o ocorreria.

Obtivemos deles:

Principal parceira, pelo menos a que se costuma trabalhar com isso, é o **Conselho Tutelar**, enquanto Órgão público, quando sequer garantir determinada escola para além da que a Secretaria de Educação oferece. Ele tem esse poder a mais de demandar. Quando o adolescente já é acompanhado pelo Conselho Tutelar, já faz parte das atribuições dele, com isso acompanha esse adolescente junto com a UAMA, tornando-se, assim, a principal parceira. Claro que **a família** quando se empenha na busca da matrícula na escola da qual o adolescente deseja estudar, pelo 156, ela tem muito mais chances de conseguir alinhar o desejo do adolescente com a escola em que este almeja. Quando ela cumpre a parte dela em efetivar a matrícula, já é de grande valia, já facilita muito. **Há família que tem muito claro a importância dos estudos e cobra do adolescente a frequência, a ida dele à escola, entretanto, há aquelas que aceitam com mais facilidade e resignação, sem muitas insistências, a evasão escolar, até porque, às vezes, nem para ela isso fez muito sentido, ou até mesmo a questão de não se encontrar em casa, trabalhando o dia inteiro, não tendo como levá-lo à escola.** Ou, até mesmo, porque a família não consegue acompanhar os estudos do adolescente devido a sua carga de trabalho do dia a dia, nem a ida dele na escola, muito menos acompanhar um dever de casa, uma tarefa. **Portanto, é bastante claro o envolvimento ou não da família no contexto escolar do adolescente, a família que participa, vai às reuniões, procura se informar, junto, à**

escola, torna-se uma aliada na ressocialização dele. (Momentos marcantes da entrevista realizada com os Especialistas, 2018).

A partir das vozes dos participantes em relação a outras instituições que estabeleçam parceira para o acompanhamento dos adolescentes foram destacados: O Conselho Tutelar e as famílias dos adolescentes em conflito com a lei.

Ao nos debruçarmos em Dutschke (2009) observamos que

Quando existe uma relação de parceria entre a escola e a família, e, mais concretamente, entre pais e professor, os pais podem, de forma mais articulada e eficaz, dar resposta às necessidades dos filhos, e, como consequência, desenvolver atitudes mais positivas de si enquanto educadores (pp. 41-42).

Retornamos, aqui, ao debate em relação à escola e à família e sua função. Ao trazermos os momentos da entrevista acima retiramos a seguinte contribuição das falas de E1, E2 e E3:

[...] ou, até mesmo, porque a família não consegue acompanhar os estudos do adolescente devido a sua carga de trabalho do dia a dia, nem a ida dele na escola, muito menos acompanhar um dever de casa, uma tarefa.

Atentemos para a afirmação nesta assertiva que diz: **“a família não consegue acompanhar os estudos do adolescente devido a sua carga de trabalho do dia a dia” e, “muito menos, acompanhar um dever de casa, uma tarefa”**. Primeiramente, não podemos, enquanto família, alegarmos que não possuímos tempo para a educação de nossos filhos, é dever do pai, da mãe e ou do responsável ir à escola, acompanhar a vida escolar de crianças e adolescentes, ainda que saibamos das dificuldades que estes tenham para fazê-lo. Outro ponto que já foi relatado nestas interpretações é a competência que tem a escola e a competência da família.

Sobre a ausência de tempo das famílias para com seus filhos, Zagury (2010) contribui dizendo que:

Outro desafio importante dos pais é exatamente arranjar tempo para viver junto com o filho, mesmo que trabalhe fora. Não precisa ser o dia todo, hoje as mulheres conseguiram um espaço muito importante no mercado de trabalho, mas isso não impede que diariamente tenha pelo menos uma hora ou duas com o filho para dizer o que ele fez como foi o seu dia, sem que torne isso uma entrevista ou interrogatório (p.18).

Ou seja, não cabe a desculpa do eu não tenho tempo, eu estou cansada. Os pais precisam cuidar, zelar e demonstrar a preocupação e o amor para com seus filhos. Isso é importante para que crianças e adolescentes possam crescer sentindo-se pertencentes ao seu próprio núcleo familiar

De forma simples poderíamos dizer a escola ensina o conhecimento científico e a família ensina o “por favor”, “obrigada”, “com licença”. A escola educa diante os ensinamentos dos conhecimentos das ciências. A família educa a partir de valores e comportamentos éticos.

Existem pais que não reconhecem as letras, que não assinam seus nomes, então como poderiam ajudar seus filhos a fazerem as tarefas de casa. É sim responsabilidade de a família garantir a educação de seus filhos, orientar, dialogar, cobrar que seus filhos estudem, favorecer um ambiente sadio para que as crianças e os adolescentes possam se desenvolver cognitivamente e emocionalmente.

O que temos hoje são transferências de funções. Por um lado, as famílias enviam seus filhos à escola para que elas os ensinem valores inerentes aos bons costumes. De outro lado a escola transfere à família a arte de ensinar o português, a matemática, a história, etc.

Contribuindo neste dialogo, Parolin (2013) diz que:

“(...) é da escola a responsabilidade de ensinar a ler, escrever, resolver situações problemas, entender o funcionamento do mundo através do entendimento das ciências, história etc. A família é parceira, que viabiliza que dá suporte e que potencializa” (p. 13).

Ainda no contexto da função da escola Saviani (2003, p.14) afirma que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

O autor supracitado enfatiza ainda que:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (p. 98).

Todavia, segundo Szymanski (2004):

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária. (p. 7).

Em relação à participação do Conselho Tutelar nos debruçamos em Cury (2012) que diz que:

[...] a participação do Conselho Tutelar junto ao sistema educacional significa igualdade de oportunidades que possibilitam transformações sociais, concretizadas na adoção de novos comportamentos e valores, na reorganização da sociedade, no pleno desenvolvimento humano e na perspectiva de mudança do presente e do futuro. (p. 7).

Em resumo, o acompanhamento psicossocial ocorre da seguinte forma: diálogo constante; sensibilização do adolescente quanto à importância dos estudos, da ascensão social por meio dele, de mostrar que a educação, no caso, formal, é a base e alicerce do cidadão enquanto pessoa, e que é por meio dele que se constrói um futuro melhor.

Quanto à sensibilização por parte dos especialistas aos profissionais da escola, isso ocorre na tentativa de tentarem uma parceria com ela, lembrando-lhe que a própria lei estabelece que o adolescente esteja estudando, a de ter um olhar mais sensibilizado, mais tolerante, menos estereotipado, tudo com muito jeitinho, para não criar nenhuma apatia entre a UAMA e a escola em relação ao adolescente. Afirmam ainda que contam com o apoio dado pelo Conselho Tutelar ao retorno do adolescente à escola, quando esta se nega a recebê-lo, por muitas das vezes, travestidas de ausência de vaga escolar.

Neste sentido, finda-se o momento de análises e interpretações a partir das contribuições dadas pelos participantes da pesquisa aqui proposta. Findamos abrindo novos olhares, resignificando conceitos intrinsecamente ligados a nossa própria formação no contexto acadêmico e humano.

Para, além disso, deixamos as portas abertas para novas pesquisas a partir do debate aqui traçado, inclusive na ação de repensar a formação dos profissionais que exercem seu fazer laboral junto a adolescentes em conflito com a lei, já que a ausência de formação pode ser um elemento de entrave para o processo de ressocialização, escolarização e reintegração destes sujeitos para o exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

O presente estudo sobre o tema “Adolescentes em conflito com a Lei e o ato infracional: a relação com a evasão escolar no olhar do socioeducando da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto de Brasília/DF/Brasil” não tem a pretensão de apresentar uma conclusão como um conhecimento pronto e acabado, pelo contrário, o intuito é a de abrir portas para intervenções e novas investigações. Todos os dados coletados a partir da análise documental realizada nos prontuários dos adolescentes e das entrevistas realizadas pelos adolescentes e especialistas que os acompanham, ajudaram-nos a esclarecer muitas das características apresentadas por estes sujeitos e que permearam suas práticas escolares, a sua relação com a visão de mundo e das construções de vida destes adolescentes que se encontram em conflito com a lei.

Escutar as memórias de escolas destes adolescentes revelou-nos muito sobre as interações cotidianas pelas quais os socioeducandos entrevistados estiveram ou estão imersos, haja vista termos identificado em seus enunciados discursivos um universo repleto de significados sociais. Assim, a presente dissertação de mestrado chega ao seu momento ápice, em que a partir de tudo que foi escrito, ouvido, analisado e interpretado, os diferentes significados aparecem ora construídos pela própria pesquisa ora pela realidade “nua e crua” em que os personagens se misturam e compõem a unidade de atendimento que foi lócus de investigação.

Aproveitamos o momento para nos incluímos no contexto, não somente pelo olhar de pesquisadores, mas pelas nossas próprias mãos humanas que estendemos como forma de agradecer pelos sentimentos, inquietações e dúvidas inerentes as histórias de vida das quais pudemos ouvir.

O contexto da presente pesquisa, para além do alcance dos objetivos que iremos demonstrar nas próximas linhas, possibilita-nos também o debate sobre família, sociedade, drogas, ou seja, uma infinidade de significados que, em certos momentos, podem ser fatores que contribuam para a prática de atos infracionais na adolescência. De forma metafórica, seriam os fantasmas dos adolescentes.

Estes adolescentes se apresentam com os mais diferentes problemas onde famílias desestruturadas, mães permissivas demais, uso de drogas, influência de amigos, pais ausentes, escola que fracassou em sua função na arte de ensinar, de aprender, mas também em sua função social - a de formar cidadãos que pensam e que intervêm de forma positiva

no meio em que vivem. As vulnerabilidades de uma sociedade injusta e desigual e o descaso do Estado também são fatores fortemente ligados ao mundo da criminalidade e de desrespeito à dignidade humana, sendo todos estes construtores de adolescentes infratores.

Vimos ao longo do referencial teórico que ser adolescente envolve dimensões para além daquilo que é biológico e ou fisiológico. Ser adolescente envolve, além do desenvolvimento próprio do organismo como espécie humana, fatores cognitivos, sociais, psicológicos e emocionais. Assim, se molda o termo adolescência. Uma fase da vida humana que surge a partir das experiências da infância e que também projeta o adulto no futuro, onde as questões de gênero, família, escola, amigos, desigualdades sociais e criminalidade são fatores que implicam direta e indiretamente na construção do EU adolescente.

Falar em adolescência, temos que reportarmos à Legislação Brasileira, que discorre que esta compreende a faixa etária de 12 até 17 anos e 11 meses, ou seja, os 18 anos incompletos. E, por isso, caso este adolescente pratique um ato infracional, dependendo da gravidade do ato infracional, recebe “a punição” denominada no Estatuto da Criança e do Adolescente de Medida Socioeducativa.

Lembrando que se a prática de ato infracional for cometida por uma criança, esta é penalmente inimputável. A criança cabe apenas o acompanhamento do Conselho Tutelar, a ela não lhe cabe nenhuma medida socioeducativa.

Desta forma, sistematicamente e de forma bem objetiva apresentaremos mais uma vez os objetivos desta investigação, porém em um momento de respostas e não mais perguntas. Trataremos de demonstrar o que cada objetivo alcançou no decorrer da pesquisa e os caminhos por ela trilhados.

Objetivo 01: Apresentar o perfil dos adolescentes em conflito com a Lei evadidos dos bancos escolares. Para o alcance deste objetivo trataremos de responder a seguinte questão: Quem são os adolescentes em conflito com a Lei evadidos dos bancos escolares na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto, lócus de pesquisa?

Após a análise documental realizada e também da análise e interpretações dos dados para este objetivo, afirmamos que os adolescentes em conflito com a lei, partícipes da pesquisa, apresentam o seguinte perfil:

- Na faixa etária dos 17 (dezessete) anos, correspondendo a 12 adolescentes, equivalente a 48% (quarenta e oito por cento);
- São em maior número de cor parda, 17 adolescentes, correspondendo a 68% (sessenta e oito por cento);

➤ Que o maior índice apresentado, 44% (quarenta e quatro por cento), correspondendo a 11 adolescentes, haviam parado de estudar no 6º ano do Ensino Fundamental;

➤ Dos evadidos dos bancos escolares, 28% (vinte e oito por cento), portanto, 07 adolescentes, encontravam-se há mais de 6 (seis) meses sem frequentar a escola;

➤ De que 68% (sessenta e oito por cento) não têm nenhuma religião declarada, correspondendo a 17 adolescentes;

➤ De que a renda mensal familiar prevalecente oscila de 1 a 2 salários mínimos, com 40% (quarenta por cento) para a família que recebe apenas 1 (um salário) mínimo e 40% (quarenta por cento) para a família que recebe de 1 a 2 salários mínimos;

➤ De que o ato infracional com maior índice apresentado, 56% (cinquenta e seis por cento), 14 adolescentes, refere-se ao roubo;

➤ Que a Prestação de Serviço à Comunidade – PSC e Liberdade Assistida - LA, concomitantes, são as mais presentes na aplicação das medidas, apresentado 56% (cinquenta e seis por cento), 14 adolescentes;

➤ De que 60% (sessenta por cento), 15 adolescentes, residem em casa própria, não cabendo aqui pontuar se a construção do imóvel é de alvenaria, barraco ou em terras invadidas;

➤ De que 96% (noventa e seis por cento), 24 adolescentes, fazem uso de algum tipo de entorpecente, entretanto, com maior índice apresentado, 80% (oitenta por cento), 20 adolescentes, ao uso da maconha. A maconha aparece como o entorpecente mais consumido, seguida da cocaína.

➤ Com a prevalência do gênero/sexo masculino, 88% (oitenta e oito por cento), 22 adolescentes;

➤ De que o maior percentual de pessoas residentes na moradia concentra-se entre 4 pessoas, 24% (vinte e quatro por cento) e 5 pessoas, 24% (vinte e quatro por cento); e

➤ De que 68% (sessenta e oito por cento), portanto, 17 adolescentes, não têm a presença da figura paterna no seu convívio.

O levantamento desses dados revelou-nos, portanto, que cerca de 60% dos adolescentes possuem entre 16 e 17 anos e que mais da metade deles não frequentavam a escola antes de ingressarem na UAMA. A maioria dos adolescentes infratores parou de estudar aos 15 anos, entre o sexto e sétimo ano, referentes a quinta e a sexta série, o que aponta a necessidade de se adotar no país políticas específicas voltadas ao combate da evasão escolar no ensino fundamental. Muito embora a associação entre adolescência e transgressão

não seja exclusiva de sociedades com acentuada desigualdade social, a elevada desigualdade faz com que os adolescentes de grupos sociais marcados pela exclusão social e racial sejam as maiores vítimas de violências extremas e de encarceramento. Uma questão que se levanta aqui é que as soluções criadas até agora para lidar com o problema da violência juvenil têm servido para punir e criminalizar os adolescentes das classes excluídas social e economicamente, contribuindo para reforçar o ciclo de vulnerabilidades.

A presente pesquisa constatou, ainda, que 68% dos adolescentes infratores foram criados pela genitora, tendo como renda mensal de um a dois salários mínimos para o custeio da manutenção das despesas da família composta de quatro a cinco pessoas. Como essas informações, chama-nos a atenção para alguns aspectos da desigualdade social e de renda que cercam a vida de milhares de jovens adolescentes brasileiros, mostrando-nos, também, como são expostos à violência e a graves violações de direitos.

Objetivo 02: Verificar a concepção de escola apresentada pelos adolescentes em conflito com a lei. Para o alcance deste objetivo trataremos de responder a seguinte questão: a concepção de escola apresentada pelos adolescentes em conflito com a lei. Segundo os adolescentes em conflito com a lei a escola é:

- ✓O lugar de aprender, de ensinar para ter um futuro melhor e também de afastar os adolescentes das ruas evitando assim o cometimento de atos infracionais;

- ✓É o lugar de se conversar com os colegas e paquerar as meninas;

- ✓É o lugar de críticas que destroem, onde o bullying traz marcas, recordações jamais esquecidas. É o lugar de violência, de rixas. É o lugar de preconceito e discriminação.

- É também o lugar de virar bandido;

- ✓É o lugar “cabuloso”. Palco de tráfico e consumo de drogas;

- ✓É um lugar chato, que provoca dor de cabeça;

A fim de resumir a concepção de escola a partir das nuances já referidas acima, iremos rememorar nestas considerações conclusivas a fala de um adolescente em conflito com a lei:

A escola é um lugar em que se aprendem as matérias, as coisas, é o local que, para ser alguém na vida, tem que se estudar e tem que passar por ela. Entretanto, não é um lugar muito bom porque tem de tudo na escola, rola de tudo nela. Têm professores que perseguem os alunos, impacientes, não

gostam de explicar novamente, colocam o aluno para fora de aula sem motivo, à toa. Os pontos positivos são as matérias que são passadas para o aluno, por ser um lugar onde se ensina, têm-se maiores oportunidades de emprego, de se tornar uma pessoa independente. Já os pontos negativos seriam os professores “malas”, perseguidores, que humilham, sem sensibilidade, professores que não tentam entender o que está acontecendo com o aluno. Se pudessem mudar alguma coisa na escola, mudariam alguns professores, diretores e reduziriam o tempo de permanência do aluno na escola, aulas mais motivadoras (adolescente entrevistado).

Objetivo 03: Identificar as situações e ou experiências vivenciadas na escola que implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei. Para o alcance deste objetivo trataremos de responder a seguinte questão: Quais as situações e ou experiências vivenciadas na escola implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei?

De acordo com a pesquisa as situações e ou experiências que implicam na evasão escolar são:

- ✓Necessidade do fazer laboral ocasionada por problemas financeiros. O Adolescente não tem renda para se manter na escola e em alguns casos não conta com o apoio financeiro da família que se encontra ausente de suas responsabilidades;
- ✓Fracasso escolar;
- ✓O uso de drogas;
- ✓Conflitos familiares;
- ✓Influência de más companhias;
- ✓Ausência da figura paterna;
- ✓Privações afetivas;
- ✓Bullying escolar ocasionado por alunos e professores; e
- ✓Preconceito e discriminação;

Objetivo 04: Descrever as estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola.

Para o alcance deste objetivo trataremos de responder a seguinte questão: Quais as estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio

Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola?

As estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola são:

- ✓ Reunião com a equipe de gestão escolar conforme diretrizes da Portaria Conjunta da Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventudes (SECRIANCA) e a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF);
- ✓ Proteção ao anonimato do adolescente pelo ato infracional praticado, tendo toda cautela em não expô-lo, haja vista, o ato infracional cometido por este, tramitar em segredo de justiça.
- ✓ Realização da matrícula escolar em unidades escolares próximas ao domicílio do Adolescente facilitando assim o acompanhamento deste pela família, unidade de atendimento socioeducativo e escola prevista no Plano Individual de Atendimento – PIA;
- ✓ Sensibilização do adolescente, a importância dos estudos como um projeto de vida, de mudanças, da formação dele enquanto pessoa, vinculando-os à profissionalização, mostrando-lhe, com isso, a relação da facilidade ou não que o adolescente teria na inserção do mercado de trabalho se tivesse estudos;
- ✓ Sensibilização da escola, no que tange a educação formal, que o adolescente é de responsabilidade do Estado e da família e nisso inclui a escola;
- ✓ Acompanhamento do Adolescente diretamente ao orientador escolar no que concerne: à frequência, conduta comportamental e rendimento escolar;
- ✓ Sensibilizar as Escolas para minimizar possíveis rótulos e estigmas e também possíveis acusações dos delitos que aparecem na escola e que sempre estão relacionados aos adolescentes em conflito com a lei sem que a escola investigue tais ocorrências.

Objetivo 05: Averiguar que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escolar.

Para o alcance deste objetivo trataremos de responder a seguinte questão: Que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escolar?

O acompanhamento psicossocial ocorre da seguinte forma:

- ✓Diálogo constante;
- ✓Sensibilização do adolescente quanto à importância dos estudos, da ascensão social por meio dele, de mostrar que a educação, no caso, formal, é a base e alicerce do cidadão enquanto pessoa, e que é por meio dele que se constrói um futuro melhor.
- ✓Quanto à escola, a de tentar uma parceria com ela, lembrando-lhe que a própria lei estabelece que o adolescente esteja estudando, a de ter um olhar mais sensibilizado, mais tolerante, menos estereotipado, tudo com muito jeitinho, para não criar nenhuma apatia entre a UAMA e a escola em relação ao adolescente.
- ✓Acompanhamento psicossocial realizado pelo Conselho Tutelar; e
- ✓Fortalecimento do vínculo familiar.

A partir das incursões, trazemos neste momento conclusivo a questão problema desta investigação científica: Quais os dilemas vivenciados na escola que implicam na evasão escolar dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo medidas socioeducativas na Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto?

Os dilemas que contribuíram para que estes adolescentes evadissem do ambiente escolar de forma tão precoce, surpreendeu-nos, haja vista, que, em alguns enunciados discursivos, eles se referiram às suas trajetórias escolares pautadas por momentos de hostilidades e tranquilidades, de alegrias e decepções, que ao mesmo tempo em que criticam os espaços escolares, também os elogiam, em que determinados momentos não reconhecem a autoridade dos professores com os quais estudaram, em outros discorrem que mantinham bons relacionamentos com os docentes ou com os seus colegas de escola com os quais estudaram. Desta forma, as trajetórias dos adolescentes aqui analisados mostraram-se permeadas de experiências positivas quanto negativas.

Durante o decorrer da pesquisa, houve a percepção de que não existe um modelo de intervenção profissional ou um perfil ideal de profissional, pedagogo, psicólogo ou assistente social que intervenha de forma que solucione todos os problemas sociais que a educação e, principalmente, a sociedade, vivem hoje.

Há de se considerar, ainda, o fato de que os adolescentes são, particularmente, mais suscetíveis aos apelos dos riscos e têm suas identidades sociais construídas, em grande parte, com a ideia de transgressão, configurando um complexo quadro de fragilidade, que a pobreza ou, de forma ainda mais abrangente, a desigualdade social reforçam. Nesse sentido, a existência de deficiências e barreiras de acesso dos jovens pobres à educação, e, por conseguinte, ao trabalho – os dois principais mecanismos, considerados lícitos, portanto,

legais, de mobilidade e inclusão social da nossa sociedade –, bem como às faltas de estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, do lazer e da cultura, contribuem para o piora da sua situação de vulnerabilidade social. Sem escola, sem trabalho ou com inserção laboral precária, os jovens ficam mais desamparados e, conseqüentemente, mais vulneráveis, por exemplo, a cooptação pelo crime organizado. Dessa maneira, a prática de furto e a comercialização de drogas ilícitas – muitas vezes, iniciadas por influência do grupo de colegas mais próximo – representariam uma alternativa real de trabalho na esperança de mobilidade, ascensão social para o jovem morador das periferias pobres das grandes cidades, ainda que o exponha aos riscos e à criminalização, relacionados às práticas digressivas e, portanto, desviantes.

A grande maioria dos adolescentes envolvidos com atos infracionais abandonam os bancos escolares após reiteradas repetências, ocasionado, distorções entre a série cursada e a idade do adolescente. Os motivos pelos quais estes sujeitos, partícipes do processo, evadem-se da escola, nas lembranças de suas passagens e trajetórias, não são claros, pois reconhecem a importância dos estudos para a projeção de um futuro melhor, mas que, por algum motivo, não se colocam dentro do cenário, reproduzindo, inconsciente, por meio de suas falas, o que é ditado pela sociedade: a importância dos estudos para a vida do cidadão.

Esses adolescentes puxam para si a responsabilidade das inúmeras repetências de séries, não conseguem exteriorizar o que de fato os levaram a abandonar a escola, apesar de relatarem a dificuldade de se lidar com alguns professores, tendo em vista as atitudes destes virem carregadas de preconceito com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, levando o acometimento de bullying pelos colegas da escola e também pelos docentes.

Ressalta-se também a ausência paterna seja porque o adolescente não o conheceu, ou por abandono posterior, é muito evidenciada, ressentida e traumática para a grande parte desta população. A família dos adolescentes, sempre aqui se referindo, a grande maioria, tem a genitora como presença marcante, está sendo a provedora do lar, doméstica e diarista. A distância da residência ao local de trabalho da genitora, ao número de horas ausente em casa, à falta de com quem deixar a criança que se tornou um adolescente sem vigilância, sem acompanhamento e, às vezes, sem pertencimento de família, e uma escola excludente, contribuem para que, de alguma forma, as ruas, venham a ocupar o espaço da escola e da família, preenchendo as lacunas vazias deixadas por esse seguimento, tornando as ruas em espaços mais atrativos e convidativos a esses adolescentes. Por conseguinte, estes, quando não sofrem, diretamente, as violências das ruas são captados e aliciados pelos traficantes,

passando a fazer uso de entorpecentes e a traficarem, formando, assim, um espiral: roubos, furtos, uso de drogas e tráfico. Espaços estes difíceis de serem preenchidos sem o fortalecimento de pertencimento da escola e da família na vida do adolescente, haja vista que a evasão escolar não está, exclusivamente, relacionada à qualidade do ensino, ao despreparo dos docentes em lidar com situações diferentes, mas, também, na relação que se dá entre o adolescente e a família e as políticas públicas de governo.

Quanto a maior dificuldade encontrada para o encaminhamento do adolescente à escola estaria no fato do adolescente já trazer consigo um histórico de múltiplas repetências e comportamentos difíceis ou desajustados nas escolas pelas quais passou, ocasionando-lhes, com isso, reiteradas transferências escolares compulsórias por parte das gestões. Essas, por sua vez, esquivando-se do problema, transferindo-o, assim, para outra escola, e, por conseguinte, esse adolescente passa de escola e escola, fazendo com que se esgote a lista de escolas mais próximas de sua casa até que não haja mais uma próxima de sua residência, fazendo com que o adolescente tenha que estudar longe de sua moradia.

O cometimento de atos de indisciplina é, para o adolescente, o início da visibilidade na escola em que este não aprende e caminho para o envolvimento com o ato infracional. Desta forma, a violação de direitos do adolescente inicia-se com a falta de aprendizagem e se acentua nas demais relações familiares e sociais que o adolescente possui. Assim, existe a contradição no fato de que a falta de aprendizagem não é um fator condicionante para o olhar escolar, enquanto a indisciplina o é.

Estas diversas opções explicativas aparecem em pesquisas realizadas junto a adolescentes em que se encontra em conflito com a lei, o que mostra que a história escolar desses adolescentes é uma história de fracasso e evasão escolar com todas as suas nuances. Portanto, a escola precisa estar alerta em extrair do discente às competências individuais, valorizando-as e incentivando-as, na busca da superação das dificuldades, cumprindo, assim, a Constituição Federal do Brasil de 1988 que garante a educação como direito de todos. A força desse embate, em que se constituem sujeito e sentidos, produz os seus efeitos ideológicos já que a representação das leis deve ser interiorizada por indivíduos, a fim de que estas se transmutem em hábito e costumes. A permanência dos discentes na escola é um dos grandes desafios da educação. A escola como preconiza a LDB, deve garantir a entrada e permanência dos alunos até que seus estudos estejam concluídos. Os números de adolescentes evadidos são muitos grandes, portanto, escola, família e Estado devem procurar juntos as causas, os motivos e possíveis soluções.

Os dados demonstram, ainda, a frágil condição de escolaridade dos vinte e cinco adolescentes pesquisados. Os fatores concorrentes para esta situação, aqui compreendidas como exclusão educacional, são de várias ordens. Destaca-se a ausência, quase que absoluta, de políticas educacionais diferenciadas, pautadas pelo respeito ao contexto social e cultural do discente. Da mesma forma, ampliando-se o olhar para o conjunto das políticas sociais, aquelas com resultados eficazes e efetivos de inclusão social.

Verifica-se, portanto, que faltam diretrizes de políticas públicas capazes de garantir aos adolescentes que se encontram em conflito com a lei, os direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A realidade dos adolescentes brasileiros, incluindo aqueles na esfera socioeducativa, requer atenção do Estado e demonstra a imperiosa necessidade de uma agenda urgente que efetive políticas públicas e sociais e, acima de tudo, amplie os desafios para a efetiva e real implementação de política de atendimento socioeducativo. A escola como um dos principais equipamentos sociais, junto com os profissionais e a família deve compreender a importância da interação, para que sejam analisados os direitos básicos e ações que promovam as iniciativas que vão ao encontro das necessidades dos discentes, podendo também conhecer a realidade social dos seus alunos, possibilitando, assim, encurtar a distância que os separam do universo escolar.

E, por fim, a pesquisa sinaliza, ainda, que ações voltadas à manutenção das crianças e adolescentes na escola, o fortalecimento da família e estratégias de combate ao uso de drogas podem contribuir para impedir que elas entrem na criminalidade e que há necessidade de mais investimentos estatais na estrutura dos estabelecimentos de medidas socioeducativas, muitos dos quais carecem de pessoal e infraestrutura adequadas para promover a ressocialização desses adolescentes.

RECOMENDAÇÕES

As recomendações desta tese estão voltadas à Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal – SECRIANCA-DF, aos profissionais das Unidades de Atendimento em Meio Aberto – UAMAS do Distrito Federal e a todos os profissionais que laboram nas escolas do ensino Fundamental e Médio, principalmente, gestores, orientadores educacionais e professores do Distrito Federal – DF, para que ambos, unidos, possam buscar os meios pelos quais evitem, ou pelo menos, minimizem, a evasão dos adolescentes dos bancos escolares.

À Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF, por meio de articulações entre à Coordenação do Meio Aberto e as escolas;

Às UAMAS, junto à Coordenação do Meio Aberto, expandirem o trabalho de visitas às escolas e conscientização, antes do período inicial escolar dos alunos, por meio de reuniões e projeto pedagógico, visando esclarecimento de como são as medidas socioeducativas, o seu objetivo e a importância da escola nesse processo de mudança da trajetória infracional. Explicar o que venha a ser a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviço à Comunidade, não, especificamente, por um caso concreto, mas sim, a nível de fortalecimento e pertencimento dos vínculos escolares;

Ainda quanto às UAMAS, mais, especificamente, aos especialistas que acompanham o socioeducando na Unidade, que tenham maior aproximação da escola durante todo decorrer ano letivo para que, juntas, UAMA e escola, possam acompanhar a frequência, o aproveitamento dos conteúdos e o desenvolvimento comportamental do adolescente. Portanto, não apenas quando solicitados a pagarem “incêndios”, mas, sim, na busca da melhor maneira de uma intervenção pedagógica.

Às escolas, tendo as falas dos adolescentes e especialistas da UAMA, disponibilidade de uma equipe de profissionais voltada, especificamente, para mediação de conflitos escolares (pedagogo, assistente social e psicólogo) tendo em vista, que quando procuradas pelos especialistas que acompanham o adolescente no cumprimento das medidas socioeducativas, são os gestores ou orientadores educacionais, isoladamente, que, associadas a tantas outras atribuições inerentes às suas atribuições, e, por conseguinte, já mais estressados e sobrecarregados, acabam tentando “resolver” a questão da “indisciplina” do adolescente com a transferência do aluno à outra escola. Cada escola tem suas fragilidades, particularidades e potenciais, entretanto é importante que o gestor, junto com a equipe

pedagógica da escola estejam em sintonia com o fazer pedagógico e, principalmente, imbuídos em combater a evasão escolar desse aluno.

REFERÊNCIAS

- ABMP (2008). Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude (ABMP). *Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo*. São Paulo.
- Adorno, T.W. (1995). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Alves Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Angelucci, C. B. et al. (2004). *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72.
- APA. (2010). American Psychological Association. Recuperado em 10 de fevereiro, 2018, de <http://www.bco.ufscar.br/servicos-bco/capacitacao-do-usuario/american-psychological-association-apa>.
- APA. (2016). *Manual APA: regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: Fercap, Biblioteca.
- Appolinário, F. (2004). *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thomson.
- Araújo. S.M.B. (2014). *Pai, Aproxima de Mim esse Cálice: significações de juízes e promotores sobre a função paterna no contexto da justiça*. (22a ed.). Curitiba: Marsefield Gardens.
- Arendt, H. A. (1993). *Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Áries, P. (1984). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arroyo, M. G. (2007). “Quando a violência infanato-juvenil indaga a pedagogia”. *Educação e Sociedade*, v. 28, n.100, p.787-807, out. 2007.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec.
- Bandeira, M. A. S. (2006). *Atos Infracionais e Medidas Socioeducativas: Uma leitura dogmática, crítica e constitucional*. (1a ed.). Ilheus: Edítus.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bazílio, L.C., & Kramer, S. (2006). *Infância, Educação e Direitos humanos* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Bazon, M. R., Silva, J. L. & Ferrari, R. M. (2013). *Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 29. n. 2. p. 175-199.
- Becker, D. (2003). *O que é adolescência*. (13a ed.). São Paulo: brasiliense.

- Becker, D., Damatta, R. & Genep. (1998). *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes.
- Becker, H. S. (1994). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. (3a ed.). São Paulo: Editora Hucitec. Tradução de Marco Estevão.
- Beloff, M. (2012). *Modelo de la protección integral de los derechos del niño Del la situación irregular: um modelo para amar y otro para desarmar*. In: Costa, A.P.M.. Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença. Porto Alegre: Livraria di Advogado.
- Bernardi, C. J. & Castilho, M. A. (2016). *A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano*. Interações, Campo Grande, MS, v. 17, n. 4, p. 745-756.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bossa, N. (2002). *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Bourdieu, P. (2007). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius.
- Bowlby, J. (1969/1990). *Apego e perda: Apego - A natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, vol. 1.
- Brasil. (2005) *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social: MEC. Brasília: DF, 77p.
- Brasil. (2006). Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA.
- Brasil. (2015) *Governo de Brasília. Economia. Economia de Brasília*. Recuperado em 24 de março, 2018, de <http://www.brasilia.df.gov.br/index.php/2015/10/21/economia/>.
- Brasil. *Brasília: Capital dos brasileiros. Patrimônio da Humanidade*. Recuperado em 24 de março, 2018. de http://www.brasiliapatrimoniadahumanidade.df.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=8.
- Brasil. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Bryman, A. (1989). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Carnut, L.; Faquim, J. (2014). *Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família*. J Manag Prim Health Care; 5(1):62-70.
- Campoy, T. J. A. (2018). Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Assunción: Marben Editora & Gráfica S. A.

- Carrara, K. (2008). *Entre a utopia e o cotidiano: uma análise de estratégias viáveis nos delineamentos culturais*. *Revista Psicologia*, 1, 42-54.
- Carvalho, M.C.B. (2003). *Família e políticas públicas*. In.: Acosta, A.R.; Vitale, M.A.F. (Org.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo, IEE/PUC-SP, p. 267-274.
- Castro, M. et al. (2001). *Cultivando Vida, Desarmando Violências: Experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, BID, Fundação Kellogg & Brasil Telecom.
- Caurel, A. L. (2003). *Representação social da escola para o adolescente infrator*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.
- Cella, S. M. & Camargo, D. M. P. (2009). *Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão*. v.30. n.106. Recuperado em agosto, 2018, de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100014>.
- Cellard, A. (2008). *A análise documental*. In: Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes (Coleção Sociologia).
- Censo Escolar. (2017). *Cadastro das Instituições Educacionais do DF. Instituições Educacionais e matrículas da rede particular e de outras redes*. Recuperado em 10 de fevereiro, 2018, de <http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2017/>.
- Charlot, B. (2007). *Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. Sísifo: Revista de Ciências da Educação. Lisboa. n. 4. p129-136. out.–dez. In: Evangelista, F.; & Gomes, P. de T. (orgs). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. (1a. ed.). São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- Chizzotti, A. (2013). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Ciribelli, M. C. (2003). *Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica*. Rio de Janeiro-RJ: 7Letras.
- CNJ (2016). Conselho Nacional de Justiça – CNJ. *Panorama internacional, As medidas socioeducativas de Internação*. Recuperado em 25 de abril, 2018, de http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf.
- CNJ. (2016). Conselho Nacional de Justiça – CNJ.
- CODEPLAN (2013). Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN. Publicações. *Perfil dos socioeducandos*. Recuperado em 10 de março, 2018, de <https://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/publicacoes/publicacoes-1/perfil-e-percepcao-social-dos-adolescentes-em-medida-socioeducativa-no-distrito-federal>.

- Código de Menores (1979). *Direitos Fundamentais*. Recuperado em 9 de junho, 2018, de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/direitos-fundamentais-codigo-de-menores-de-1979/29162/>.
- CONANDA. (2006). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Presidência da República / Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (1a ed.). Tiragem: XX exemplares. Recuperado em 20 de dezembro, 2016, de <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Recuperado em 14 de abril, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (3a ed.). Thousand Oaks, CA, US.
- Costa, A. P. (2012). *Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Craidy, C. M., & Szuchman, K (org.). (2017). *Socioeducação: fundamentos e práticas organizadoras*. (2a ed.). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Cury, M. (2012). *Conselho Tutelar e Educação*. Coordenadores Gerais. Jorge Luiz Ussier – 2011/2012 Lídia Helena Ferreira da Costa dos Passos – 2012. Procuradores de Justiça. Centro de Apoio Operacional Cível e de Tutela Coletiva do Ministério Público do Estado de São Paulo. Área: Educação. São Paulo.
- Dallari, D. A. (2002). *Elementos de Teoria Geral do Estado*. (22a ed.). São Paulo: Saraiva. p. 95.
- Dameda, C. (2017). *Adolescência e Ato Infracional: cartografia de processos de subjetivação de adolescentes em medida de liberdade assistida*. Universidade Comunitária da Região de Chapecó- UNOCHAPECÓ. Chapécó- Santa Catarina.
- Davis, C., & Oliveira, Z. (1994). *Psicologia na Educação*. (1a ed.). São Paulo: Cortez.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Introdução: Rizoma*. In: Mil platôs (Capitalismo e esquizofrenia). São Paulo: Editora 34. v.1.
- Deleuze, G. (2001). *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução de Luiz. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Deslauriers J. P. R. (1991). *Recherche Qualitative - Guide Pratique*. Montreal: McGraw Hill.
- Dias, A. F. (2011). Artigo. Universidade Federal de São Carlos, no Programa de Pós-Graduação em Educação. *A relação do jovem em Conflito com a Lei e a Escola*.
- Digiácomo, M. J. (2005). *Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar*. Recuperado em: www.mp.mg.gov.br.

- Digiácomo, M. J., & Digiácomo, I. A. (2010). *Estatuto da Criança e Adolescente Anotado e Interpretado*. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente.
- Dutschke, M. S. B. (2009). *A Importância da participação dos Pais na Escola. Proposta de um modelo efectivo de participação dos pais*. Lisboa. (Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado em 12 de fevereiro, 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.26/2252>.
- ECA (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispões sobre o estatuto da criança e adolescente e dá outras providências. Recuperado em 10 de março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.
- Fante, C. & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Farrington, D. P. (2002). *Fatores de risco para a violência juvenil*. In: Debarbieux, Eric e Blaya, Catherine (orgs.). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.
- Fernandes, R. C. A. (2010). *Educação Continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões*. In: VEIGA, Alencastro, I. C. (Org.). *A Escola mudou. Que mude a formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Ferreira, F. A. (s/d). *Fracasso e evasão escolar*. Brasil Escola, Canal do Educador. Recuperado em 10 de abril, 2018, de <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>
- Figueiredo, L. C., (1989). *Revisando as psicologias*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Frassetto, F. A. et al. (2012). *Gênese e desdobramentos da Lei n. 12.594/2012: reflexos na ação socioeducativa*. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade. São Paulo, n. 6, pp. 19-72. Recuperado em 15 de janeiro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n122/0101-6628-ssoc-122-0341.pdf>.
- Freud, S. (1909). *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*. (Edição Standard Brasileira, 10). In: *Obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago.
- Fuchs, A. M. S. L. (2004). *Entre o direito real e o direito legal: o desafio à efetivação da cidadania do adolescente autor de ato infracional (A experiência da medida socioeducativa de semiliberdade)*. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília.
- Gallo, A. E. (2006). *Adolescentes autores de Ato infracional: perfil e intervenção*. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Garnier, C. (1996). *Após Vygotsky e Piaget: Perspectivas Social e Construtivista – Escola Russa e Construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Gauthier, B. (1984). *Recherche social e de la probkmatique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gennep, V. A. (1998). *Os ritos de passagem*. (4ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomide, P. I. C. (2001). *Menor infrator: a caminho de um novo tempo*. (2a. ed.). Curitiba: Juruá.
- Gonçalves, A. S., & Guará, I. M. F. R. (2010). *Redes de proteção social na comunidade*. In: Guará, I. M. F. R. (Org.). *Redes de proteção social*. São Paulo: Associação Fazendo História; NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente.
- Gonzáles, J. A. T., Fernández, A. H., & Camargo, C. de B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Editora: Marben Assunción, Paraguay.
- Google. *Localização Geográfica de Brasília/DF*. Recuperado em 23 de março, 2018, de https://www.google.com.br/search?q=localiza%C3%A7%C3%A3o+geografica+de+brasil+df&sa=N&rlz=1C1AOHY_pt-BR&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwi417qXuL_bAhUDOZAKHcn4CnA4ChCwBAhZ&biw=1280&bih=709.
- Google. *Mapa de Brasília e Distrito Federal. Viagem de férias*. Recuperado em 28 de março, 2018, de https://www.google.com.br/search?rlz=1C1AOHY_pt-BR&biw=1280&bih=709&tbm=isch&sa=1&ei=XQkYW7P6IYn-wQTW07CQBg&q=Mapa+de+Bras%C3%ADlia+e+Distrito+Federal%2Fviagemdef%C3%A9rias&oq=Mapa+de+Bras%C3%ADlia+e+Distrito+Federal%2Fviagemdef%C3%A9rias&gs_l=img.3...550366.555723.0.556493.3.3.0.0.0.214.425.1j1j1.3.0...0...1c.1.64.img..0.0.0...0.okOM6kqKW8E.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. 1. ed. São Paulo: 34.
- Guimarães, A. (2003). *Capacitação que funciona*. Revista Nova Escola. São Paulo. n. 160. vol. 18. mar. 2003. pp. 60-62.
- Hubermann, A.M. (2010). *Stituación actual y perspectivas futures*. In: Mialaret, G. (org). *El Derecho del niño a la educación*. Paris: UNESCO. p. 57.
- IBGE (2012). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
- IBGE (2016). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Síntese do estado do Distrito Federal*. Recuperado em 24 de março, 2018, de <http://ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba>.
- ILANUD (2004). Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente- ILANUD. *Guia teórico e prático de medidas socioeducativas*. Recuperado em 26 de março, 2018, de <http://www.ilanud.org.br/pdf/guia.pdf>.
- INEP (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica*. DEED/INEP Brasília-DF |

junho de 2017. Recuperado em setembro, 2018, de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf.

- Junqueira, M. R., & Jacoby, M. (2006). *O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social*. Revista Virtual Textos & Contextos, n. 6.
- Kaslow F.W. (2002). Families and Family Psychology at the Millenium. *American Psychologist*, 56(1):37-46.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Lamonica, D. O. R. (2013). *Redes de proteção social em contextos de políticas públicas para adolescentes*. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro CCH – laboratório de estudos da sociedade civil e do estado programa de pós-graduação em sociologia política. Recuperado em 22 de abril, 2018, de <http://www.uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/Redes-de-Prote%C3%A7%C3%A3o-Social-em-Contextos-de-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas-para-Adolescentes.Desiane.pdf>.
- Lasch, C. (1991). *Refúgio num mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Legnani, V., & Almeida, S. (2009). Hiperatividade: o "não-decidido" da estrutura ou o "infantil ainda no tempo da infância. *Estilos Da Clínica*, 14(26), 14-35. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v14i26p14-35>
- Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília. Recuperado em 15 de fevereiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- Lenoir, R. (1998). *Objeto sociológico e problema social*. In: CHAMPAGNE, Patrick et al. Iniciação à prática sociológica. Petrópolis: Vozes.
- Leontiev A. N. (1975). Actividad, Conciencia Y personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre. In: *Estudo de Psicologia*. (V.22, n.1). Campinas.
- Levisky, D. L. (2001). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Libaneo, J. C. (2001). *Buscando a qualidade social do ensino*. In: *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa. (p. 53 – 60).
- Liberati, W. D. (2000). (4a ed.). *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Maheiros.
- Lima, F.J. (2006). *Ética e inclusão: o status da diferença*. In: Martins, L.A.R.et al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. São Paulo: Vozes.
- Lopes, R. E, Silva, C.R & Malfitano, A.P.S. (2006). “*Adolescência e Juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas, políticas públicas: Apontamentos históricos*”. *Revista HISTEDER*, Campinas, n. 23, p. 114-130.

- Lüdke, M., & André, M. E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maciel, K. R. F. L. A. et al (Org.). (2015). *Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos*. (8a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Mapa Ambiental do DF. (2014). Recuperado em 20 de março, 2018. de https://www.google.com.br/search?rlz=1C1AOHY_pt-BR&tbm=isch&q=mapa+ambiental+do+df&chips=q:mapa+ambiental+do+df,online_chips:planaltina&sa=X&ved=0ahUKEwi99cewj8LbAhXEHPAKHaMzDnUQ4lYIKigD&biw=1280&bih=709&dpr=1.
- Méndez, E. G. (2006). *Evolución histórica Del derecho da la infância: ? Por qué una historia de los derechos de la infância?* In: Ilanud ; ABMO; SEDH; UNFPA (Orgs). *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD.
- Michel, M. H. (2015). *Metodologia Pesquisa Científica Ciências Sociais: Um Guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. (3a ed.) São Paulo: Atlas.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new techniques* (2a. ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: UCITEC – ABRASCO.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14a ed.). São Paulo: Editora Hucitec.
- Monteiro, F. R., & Alves, L.M.S.A. (2012). *Memórias de escolas de adolescentes em conflito com a lei: violência, criminalidade e educação*. (1a ed.). Belém: Gutemberg Gráfica e Editora.
- Moraes, R. E. (2010). *Evasão Escolar*. Recuperado em 20 de maio, 2018, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/748-4.pdf>.
- Murad, Juliana. G.P., Arantes, R. S., & Saraiva. (2004). *Levantamento estatístico sobre o sistema socioeducativo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Departamento de População e indicadores Sociais. Pnad: Síntese de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- Nascimento, L. Q. (2017). *A Medida Socioeducativa de Internação Aplicada a Adolescentes Mulheres no Estado do Ceará*. Centro Universitário 7 de Setembro. Fortaleza.
- Oliveira, M. B., & Assis, S. G. (1999). “Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso”. *Caderno Saúde Pública*, v. 4, n. 5.
- Oliveira, M. K. (1995). *Letramento, cultura e modalidades de pensamento*. In: Kleiman, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

- Ortiz, C. (2000). *Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição*. Recuperado em 7 de fevereiro, 2018, de <https://pt.scribd.com/document/25810847/Adaptacao-e-Acolhimento-Um-Cuidado-Inerente-Ao>.
- Ozella, S. (org.). (2003). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. (2009). *Pequeno Dicionário de Absurdos em Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Parolim, I. (2003). *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza: Papyrus.
- Pereira, S. E. F. N. (2008). *Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pereira, L., & Mestriner, M. L. (1999). *Liberdade Assistida e prestação de serviço à comunidade: Medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional*. São Paulo: IEE/PUC, FEBEM-SP.
- Pereira, S. E., & Sudbrack, M. F. (2009). *A formação dos grupos na adolescência: A escola que exclui*. Cadernos de Resumos. pags.259/260. XIII Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica. Belo Horizonte.
- Piaget, J. (1972). *Para onde vai a educação?*. Paris: Denoel-Gonthier.
- Pimentel, A. (org.). (2007). *Universo Adolescente: Escalpelamento, drogadição, violência, agressividade, subjetividade*. (1a ed.). Belém: Centro de Desenvolvimento da Adolescência.
- Pinto, J. C. (2017). *O uso das tic's e suas influências na prática pedagógica na educação infantil na creche municipal Dom Eduardo no município de Ilhéus/BA*. Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
- PNAD (2008). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. Síntese de indicadores (2008). Recuperado em 19 de fevereiro, 2018, de <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>.
- PNAD. (2012). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. Estatística da população do Brasil: escolaridade. Recuperado em 23 de março, 2018, de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>.
- PNAD/IBGE. (2004-2014). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Microdados reponderados da PNAD 2001 - 2012 com Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação - Revisão 2013, por sexo e idade. Estimativas da população dos municípios, utilizando

a tendência de crescimento dos municípios 2000-2010. Recuperado em 15 de janeiro, 2018, de <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/microdados.shtm>.

- PNUD (2012). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. *Evasão Escolar*. Recuperado em 23 de fevereiro, 2018, de <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>.
- Poubel, M. (2005). Revista Nossa História. *Construção de Brasília*. Vera Cruz. Ano 2/nº23 – setembro. Recuperado em 11 de maio, 2018, de <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/construcao-de-brasilia/>.
- PPP (2013). Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal, Meio Aberto. Subsecretaria do Sistema socioeducativo. Secretaria da Criança. Brasília.
- Prado, D. (1981). *O que é família*. (6a. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Prodanave, C., & Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2a. ed.). Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Prudente, N. M. (2007). *Capitalismo e Criminalidade*. Recuperado em 23 de agosto, 2018, de <https://neemiasprudente.jusbrasil.com.br/artigos/121942837/provocacao-ao-tema-adolescentes-infratores>.
- Rassial, J. J. (1997). *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996*. Dispõe sobre aspectos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Recuperado em 5 de setembro, 2018, de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html.
- Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Dispõe do estabelecimento de diretrizes e normas sobre pesquisas e testes com seres humanos. Conselho nacional de Saúde. Recuperado em 5 de setembro, 2018, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Ribeiro, S. C. (1990). *A Pedagogia da Repetência*. Tecnologia Educacional - v.19 (97):13-20, nov./dez.,1990.
- Riffel, S. M., & Malacarne, V. (2010). Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina-PR.
- Rocha, E. (2002). *Mapeamento nacional da situação das Unidades de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade ao adolescente em conflito com a lei*. Brasília. r/DCA-MJ. Mimeografado.
- Rolnik, R. (1997). *Instrumentos urbanísticos contra a exclusão social: Introdução*. In: Rolnik, R.; Cymbalista, Renato. (Orgs.). Instrumentos urbanísticos contra a exclusão social. Revista Pólis 29. São Paulo: Instituto Pólis.

- Rorim, M. (2014). *A formação de jovens violentos: Para uma etiologia da disposicionalidade violenta*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- Rossato, L. A., Lépure, P. E., & Cunha, R. S. (2016). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90 comentado artigo por artigo*. (8a ed. rev. e atual.). São Paulo: Saraiva.
- Roudinesco, E. (2003). *Família em desordem*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Sales, M. A. (2007). (In) visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez.
- Salla, F. (1999). *As Prisões em São Paulo: 1822-1940*. São Paulo: Annablume.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Murad, F. C. Kassner, M. Ladeira, S.C.D. (3a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (5a ed.). São Paulo: Penso.
- Santos, D. A. (2013). A fragilidade do Estado no tocante às medidas socioeducativas. Recuperado em 20 de março, 2018, de <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-fragilidade-do-estado-no-tocante-as-medidas-socioeducativas,44498.html>.
- Santos, L. C. (2017). *Universo/População e Amostra em Pesquisa Científica: noções introdutórias*. Recuperado em 18 de abril, 2018, de <https://pt.linkedin.com/pulse/universopopula%C3%A7%C3%A3o-e-amostra-em-pesquisa-cient%C3%ADfica-dos-santos>.
- Saraiva, J. B. C. (2006). *Compêndio de Direito Penal Juvenil: adolescente e ato infracional*. (3a ed.). Ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Sarti, C. A. (2008). *Famílias enredadas*. In: Família: Redes, laços e políticas públicas. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1995). *Escola e Democracia*. (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Schecaira, S. S. (2008). Sistema de Garantias e o Direito Penal Juvenil. (2a ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Schuch, P. (2004). *Práticas de justiça: uma etnografia do “campo de atuação do adolescente infrator”*. (4a ed.). no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. Porto Alegre, Artes Médica.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. (6a ed.) Edição, Thomson. São Paulo- Brasil.
- SINASE (2012). Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Secretaria especial dos direitos humanos. Recuperado em 15 de março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm.
- Singly, F. (2007). *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.

- Sotto Maior, O. (1999). *Sim à garantia para a infância e juventude do exercício dos direitos elementares da pessoa humana. Não à diminuição da imputabilidade penal*. Educar em Revista. n. 15. Curitiba.
- Sousa, F. J. S. (2014). *Assistência a infância e a Adolescência: Medidas socioeducativas no Maranhão*. Coleção Humanidades. São Luis: Edufma.
- Szymanski, H. (2004). *A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda*. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e estudos Qualitativos. Bauru:SEPPQ.
- Tejadas, S. (2005). *Juventude e ato infracional: as múltiplas determinações da reincidência*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre.
- Tavares, J. F. (2010). *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. (7a. ed.). Revista, ampliada e atualizada de acordo com as leis correlatas. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Teixeira, C. K. (2013). *As Medidas Socioeducativas do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus Parâmetros Normativos de Aplicação*. Revista da ESMESC, v. 20, n. 26.
- Teixeira, E. (2010). *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. (7a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, E. (2014). *As Três Metodologias*. (11a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tiba, I. (2007). *Quem ama educa: formando cidadãos éticos*. (ed. atual). São Paulo: Integrare.
- TJDFT (2016). Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT). Recuperado em 14 de março, 2018, de <http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/informacoes/medidas-socioeducativas-1>.
- Trassi, M. L. (2006). *Adolescência - violência: desperdícios de vidas*. São Paulo: Cortez.
- Trindade, J. (2002). *Delinquência juvenil: compêndio transdisciplinar*. (3a ed.). Porto Alegre. p. 74.
- Valdetaro, J., & Menezes, C. (2015). *Adolescentes em conflito com a lei e a escola: falam os educadores*. Recuperado em 12 de junho, 2018, de http://www.puc-rio.br/Pibic/relatorio_resumo2015/relatorios_pdf/ctch/PSI/PSI-Julia%20Valdetaro%20e%20Caroline%20Menezes.pdf.
- Veloso, V. B. (2017). *O jovem em conflito com a lei e o direito à educação básica nos centros de socioeducação do Paraná (2006-2015)*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Vergara, S. C. (2003). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. (3a. ed.). Rio de Janeiro: Atlas.

- Viana, R.G. (2000) *A Família*. In: Viana, R. G. C. & Nery, R. M. A. (org.). Temas atuais de direito civil na constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais. p.22.
- Vital M.S. (2002). *A família e sua projeção frente aos direitos humanos internacionais*. Artigo apresentado no curso de Direitos Humanos Internacionais – JEP. Projeto de Jurisprudência da Igualdade. Faculdade de Direito. Universidade Federal do Mato Grosso.
- Volpi, M. (Org.) (2006). *O Adolescente e o Ato infracional*. (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Volpi, M. (2011). *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (2009). *A família e o desenvolvimento individual*. (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim* [recurso eletrônico]. Tradução: Bueno, D., Revisão técnica: Silva, D. – Porto Alegre: Penso.
- Zagury, T. (2010). *Desafios do ensino para 2010*. Jornal A Tribuna Vitória, ES. Domingo, 03 de jan.
- Zaluar, A. (1994). *Cidadãos não vão ao paraíso*. (4a ed.). São Paulo: Escuta.
- Zanella, N. M. (2010). Adolescência e Conflitualidade, Revista Brasileira. Curitiba-PR. Recuperado em 28 de setembro, 2018, de <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/239/224>.



APÊNDICES

Apêndice A - Guia de Entrevista dos Adolescentes em Conflito com a Lei

Instrumento de Coleta de Dados: Análise Documental /Prontuário do adolescente	
1º objetivo específico: Apresentar o perfil dos adolescentes em conflito com a Lei evadidos dos bancos escolares .	
CRITÉRIO	INDICADORES
Perfil dos adolescentes	IDADE
	COR
	EDUCAÇÃO FORMAL
	TEMPO FORA DA ESCOLA
	RELIGIÃO
	RENDA FAMILIAR
	ATO INFRACIONAL COMETIDO
	MEDIDA SOCIOEDUCATIVA
	RESIDÊNCIA
	USO DE DROGAS
	GÊNERO/SEXO
	NÚMERO DE PESSOAS NA MORADIA
	FIGURA PATERNA

Apêndice B – Guia de Entrevista dos Especialistas (Pedagogo, Psicólogo e Assistente Social)

Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista com o adolescente
2º objetivo específico: Verificar a concepção de escola apresentada pelos adolescentes em conflito com a lei.
QUESTÕES
INFORMAÇÕES GERAIS
Idade: _____
Gênero: () Feminino () Masculino
Codinome ²⁴ : _____
1. O que é escola para você?
2. Conte que tipo de acolhimento foi feito desde o momento de sua matrícula até os dias atuais.
3. Você se sente acolhido pela escola que você estuda?
4. Para você, qual é a função da escola?
5. Como você a enxerga?
6. Quais são os pontos negativos da escola?
7. Quais são os pontos positivos da escola?
8. O que você mudaria nela?
3º objetivo específico: Identificar as situações e ou experiências vivenciadas na escola que implicam para a evasão dos adolescentes em conflito com a lei.
1. Você estava frequentando a escola quando foi apreendido?
2. Em que ano você estava estudando? Você se lembra?
3. Com quantos anos você começou a estudar?
4. Você já abandonou alguma vez o ambiente educacional?
5. Já repetiu alguma vez o ano letivo?
6. Qual foi a série?
7. Fale-me um pouco de sua vida escolar quando criança até hoje.
8. Qual a lembrança mais marcante que você tem da escola em que estudou?
9. E o que você mais gostava na escola? E o que não lhe agradava?
10. Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou na(s) escola(s) na(s) qual(is) você passou?
11. Fale-me um pouco sobre sua família, como ela agia ou age com você em relação a sua vida escolar?
12. Quais são os seus planos para o futuro?

²⁴ Nesta entrevista não será utilizado o nome do adolescente, por se tratar de menor de idade. O adolescente será tratado por um codinome dado por ele mesmo, reproduzindo-se o codinome aos respectivos prontuários.

Apêndice C – Guia de Levantamento para Análise Documental

Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista com o Especialista socioeducativo
4º objetivo específico: Descrever as estratégias socioeducativas que são realizadas pela Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto que favoreçam o retorno dos adolescentes em conflito com a lei para a escola.
1. Qual é o procedimento realizado por esta Unidade para o acolhimento do adolescente em conflito com a lei, no que se refere a escolarização?
2.
3. Qual é a maior dificuldade encontrada para o encaminhamento do adolescente à escola?
4. Como é feito o documento de encaminhamento?
5. Quais estratégias criadas para a aceitação da escola ao retorno do adolescente?
6. Há algum recurso estratégico de sensibilização de retorno do adolescente à escola?
7. Como é feito o acompanhamento do adolescente junto aos professores e escola?
8. Você recebe algum tipo de apoio da escola para a inserção do adolescente evadido dos bancos escolares?
5º objetivo específico: Averiguar que tipo de acompanhamento psicossocial é realizado pelos especialistas da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto para minimizar a evasão na escola.
1. Como é feito o acompanhamento psicossocial desses adolescentes que se encontram em conflito com a lei para que permaneçam ou retornem aos bancos escolares?
2. Como se dá essa sensibilização?
3. Existe algum tipo de acompanhamento feito por outra instituição diferente desta?
4. Qual instituição?
5. Como se dá esse acompanhamento?

Apêndice D – Solicitação à SUBSIS para Pesquisa em Campo



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE POLÍTICAS PARA
CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDE
Subsecretaria do Sistema Socioeducativo


Brasília, 12 de agosto de 2018.

De: Jacqueline da Silva Maia José
Para: Gabinete da SUBSIS


Com base no Inciso I, do Art. 2º do Decreto nº 36.496, de 13 de maio de 2015 e com fundamento no Decreto nº 29.290, de 22 de julho de 2008, publicado no DODF nº 240, 16 de dezembro de 2015, que concede autorização para realização do Mestrado à servidora Jacqueline da Silva Maia José, matrícula 0220.581-5 e na autorização da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal – VEMSE para a realização das entrevistas no lócus da pesquisa, solicito a esse Gabinete consentimento para dar continuidade ao procedimento do Mestrado por meio da pesquisa em campo: Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto.

Segue em anexo a autorização do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.

Atenciosamente,


Jacqueline da Silva Maia José
Matrícula: 0220.581-5

RECEBIDO

Em: 14/08/2018, às 11:00hs
Rubrica:  Mat.: 240057-X



ANEXOS

ANEXO A - Termo de sigilo



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE POLÍTICAS PARA
CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDE
SUBSECRETARIA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

TERMO DE SIGILO

JACQUELIE DA SILVA MAIA JOSÉ, aluna do programa de Mestrado em Educação da Universidade Autônoma de Assunção, **Matrícula 02205815, CPF 94312346704, RG 3510727 SSP -DF**, doravante denominado apenas como **PESQUISADORA**. A conclusão do curso está intimamente ligada ao desempenho da pesquisa de estudo que solicita realizar no âmbito da Secretaria de Estado de Políticas para Criança, Adolescente e Juventude do Distrito Federal, no Sistema Socioeducativo, na Unidades de Atendimento em Meio Aberto do Plano Pilto, com o tema, **Adolescentes em Coflito com a Lei e ato infracional: a relação com a evasão escolar no olhar do socioeducado da Unidade de Atendimento em Meio Aberto**

A atuação da pesquisa terá como público alvo socioeducandos que cumprem medida na Unidade acima mencionada do Sistema Socioeducativo do DF.

CONSIDERANDO:

a) que a **PESQUISADORA** desenvolverá atividades junto à Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude – **SECRIANÇA**, e que terá acesso às informações técnicas confidenciais relativas à pesquisa desenvolvida na Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, sobre atuação dos especialistas e dos adolescentes/jovens infratores.

Firma o **PESQUISADORA** o presente Termo de Sigilo, mediante as cláusulas e condições a seguir:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

É objeto do presente termo o sigilo pela **PESQUISADORA** em relação a qualquer “Informação Confidencial” a que tiver acesso no exercício de suas atividades junto à **SECRIANÇA**, sob pena de infração.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO CONCEITO

A expressão “Informação Confidencial” abrange toda a informação relativa às pesquisas desenvolvidas na **SECRIANÇA** a que a **PESQUISADORA** tenha acesso, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios de comunicação, inclusive eletrônicos.

16 08 18

Brazil 198.044-0

Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
SAAN Qd. 01, Lote 785
CEP: 71200-045 – Brasília-DF

Continuação do Anexo A – Termo de Sigilo



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE POLÍTICAS PARA
CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDE
SUBSECRETARIA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Parágrafo primeiro: não será considerada “Informação Confidencial” aquela que estiver sob domínio público antes de ser revelada ou disponibilizada a **PESQUISADORA** ou a que for tornada pública pela Secretária de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA PESQUISADORA

A **PESQUISADORA** compromete-se a:

- a) manter sob o mais estrito sigilo dados e informações confidenciais referentes à pesquisa, não podendo, de qualquer forma, direta ou indiretamente, identificar os adolescentes participantes.
- b) manter a “Informação Confidencial” sob sigilo, usando-a somente para os propósitos do exercício de suas atividades junto à **SECRIANÇA**, com a exclusão de qualquer outro objetivo;
- c) não fazer cópia ou registro por escrito sobre qualquer parte da “Informação Confidencial” e garantir que esta esteja protegida de forma adequada contra revelação, cópia, registro ou uso indevido e não autorizado;
- d) devolver todos os documentos relacionados à “Informação Confidencial”, incluindo cópias, tão logo solicitado pela **SECRIANÇA**.
- e) não reclamar a qualquer tempo posse de direito relativo ao uso de produtos ou processos derivados da “Informação Confidencial”.
- f) Disponibilizar a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude os dados/informações coletadas nas Unidades do Sistema Socioeducativo, após conclusão da Pesquisa.

Brasília, 14 de junho de 2018.

Jacqueline da Silva Maia José
Pesquisadora

ANEXO B – Autorização do TJDFT para a realização da pesquisa em lócus



TJDFT

Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

VEMSE

Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

SGAN 909, Módulos D/E | CEP 70790-090 – Brasília-DF
(61) 3103 3364 | 3103 0307 | vemse@tjdft.jus.br

AUTORIZAÇÃO


Autorizo **JACQUELINE DA SILVA MAIA JOSÉ**, aluna do Mestrado em Ciências da Educação da *Universidad Autónoma de Asunción*, a visitar a Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) do Plano Piloto, a fim de realizar pesquisa que subsidiará sua produção acadêmica.

A mestranda realizará entrevistas com os(as) especialistas e socioeducandos(as) da referida UAMA e sua pesquisa tem como tema: “Adolescentes em conflito com a lei e o ato infracional: a relação com a evasão escolar no olhar do socioeducando da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Plano Piloto de Brasília/DF/Brasil” e tem como objetivo analisar os dilemas vivenciados na escola desses adolescentes.

As visitas deverão ser agendadas previamente com a direção da UAMA e a pesquisadora se compromete a respeitar, no que couber, as orientações elaboradas pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude (anexas), bem como a utilizar os dados obtidos exclusivamente para subsidiar sua pesquisa, sem divulgação sob outra forma.

Ressalvo, ainda, que deverão sempre ser respeitados a voluntariedade dos(as) profissionais e dos(as) socioeducandos(as) em participar da pesquisa, bem como o disposto no art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais de crianças e adolescentes, e no art. 143 do já citado diploma legal, que dispõe sobre a vedação à divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Brasília-DF, 10 de agosto de 2018.


LAVINIA TUPY VIEIRA FONSECA
Juíza de Direito

ANEXO C - Sinopse de julho de 2018 - adolescentes vinculados à UAMA.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
ADOLESCENTES E JUVENTUDE
Subsecretaria do Sistema Socioeducativo



SINOPSE ESTATÍSTICA
UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO PLANO PILOTO

MÊS/ANO: JULHO - 2018

ATENÇÃO NO QUADRO 02 E 03 O QUANTITATIVO EM CINZA DEVERÁ SER SOMADO SOMENTE UMA VEZ PARA QUE NÃO HAJA DUPLICIDADE NA CONTAGEM DOS ADOLESCENTES!

I. PERFIL DOS ADOLESCENTES VINCULADOS

01. Adolescentes vinculados à medida socioeducativa

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE DE ADOLESCENTES		
	LA	PSC	LA + PSC Total
Nº de adolescentes do mês anterior	41	24	30
Primeira medida socioeducativa	2	3	0
Transfêrencia de outra Região Administrativa	0	0	1
Transfêrencia de outro Estado	0	0	0
Reiteraçaõ em Medida Socioeducativa	0	0	0
Progressãõ	0	0	0
Sem informaçaõ	0	0	0
Vinculaçaõ	0	0	0
Desvinculaçaõ	1	1	1
Nº de adolescentes com mudançã de medida	1	1	1
Nº de adolescentes desvinculados/desligados	1	1	1
TOTAL GERAL	41	25	29
			95