



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

**A RELAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E A INSTITUIÇÃO
ESCOLAR: ENTRAVES, POSSIBILIDADES E CONSEQUÊNCIAS**

Danielle Cristine de Paula Couto

**GOIÂNIA – GO
2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação [] Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

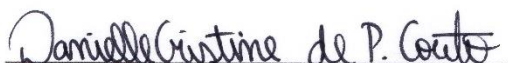
Nome completo do autor: DANIELLE CRISTINE DE PAULA COUTO

Título do trabalho: A Relação do Jovem em Conflito com a Lei e a Instituição Escolar: Entraves, Possibilidades e Consequências

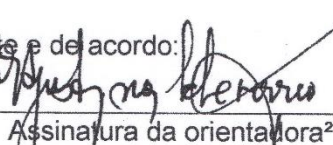
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM [] NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura da autora²

Ciente e de acordo:


Assinatura da orientadora²

Data: 20 / 10 / 17

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

DANIELLE CRISTINE DE PAULA COUTO

**A RELAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E A INSTITUIÇÃO
ESCOLAR: ENTRAVES, POSSIBILIDADES E CONSEQUÊNCIAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Agustina Rosa Echeverría

GOIÂNIA – GO
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Couto, Danielle Cristine de Paula

A relação do jovem em conflito com a lei e a instituição escolar:
[manuscrito] : entraves, possibilidades e consequências / Danielle
Cristine de Paula Couto. - 2017.
153 f.

Orientador: Profa. Agustina Rosa Echeverría.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró
reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Políticas Públicas e jovem em conflito com a lei. 2. Medida
socioeducativa e escola. 3. Professor e EAJA. I. Echeverría, Agustina
Rosa, orient. II. Título.

CDU 51:37



UFG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ATA DO EXAME DE DEFESA

DANIELLE CRISTINE DE PAULA COUTO

Aos 22 dias do mês de Setembro do ano de 2017, às 09:00 horas, reuniu-se nas dependências do NUPEC na Universidade Federal de Goiás, a Banca Examinadora composta pelos, Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverría presidente/orientadora -UFG; Profa. Dra. Maria Margarida Machado - UFG e o Prof. Dr. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares – UFG, para sob a presidência da primeira, procederem ao Exame de Defesa do trabalho intitulado “A relação do jovem em conflito com a lei e a instituição escolar: entraves, possibilidades e consequências” da referida discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), nível Mestrado. Após realizada a avaliação oral no sistema de apresentação e defesa do Trabalho de autoria da mesma, a Banca Examinadora reuniu-se emitindo os seguintes pareceres com as justificativas e sugestões que seguem:

Docente/Instituição	Resultado (Aprovado/ Reprovado)	Assinatura
AGUSTINA ROSA ECHEVERRÍA - UFG	Aprovada	
MARIA MARGARIDA MACHADO - UFG	Aprovada	
MÁRLON HERBERT FLORA BARBOSA SOARES – UFG	Aprovada	

Justificativas e comentários sobre o trabalho (Preenchimento obrigatório):

A banca destacou a relevância da pesquisa tanto no aspecto teórico, quanto metodológico, e a relevante contribuição para a formação de professores de ciências e matemática.

Sugestões de alterações de trabalho (Preenchimento obrigatório):

Atender as sugestões de correção de forma sugeridas

Após a avaliação, a referida candidata foi considerada aprovada no exame de defesa. Às 11:30 horas, a Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverría -UFG, Presidente da Banca Examinadora, deu por encerrada a sessão e, para constar lavrou-se a presente Ata.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente à Deus, pela capacidade dada e força renovada a cada dia.

À minha professora e orientadora Agustina Rosa Echeverría, que me acolheu, e proporcionou inestimável aprendizado, depositando em mim, através do trabalho desenvolvido, uma confiança única. Obrigada por ser essa entusiasta e por me acompanhar nessa importante e árdua etapa de minha formação.

Aos professores, Maria Margarida e Márlon, por aceitarem prontamente o convite para compor a banca examinadora deste trabalho, pelo tempo e empenho dedicados à leitura da pesquisa e por terem contribuído de forma significativa durante a qualificação.

À professora Edna Mendonça, por possibilitar a abertura de novos horizontes acerca da temática que envolve juventude e educação.

A minha família, que apoia incondicionalmente minhas atividades.

À Amanda Dias pelo apoio e incentivo dado, em todo esse processo, permitindo que eu compartilhasse minhas angústias e conquistas na escrita da dissertação, muito obrigada!

À colega de mestrado Fabíola Moreira, por compartilharmos conhecimentos, aprendizados, motivações e inquietudes, nos fortalecendo mutuamente ao longo da caminhada na pós-graduação.

À minha colega Éri van Cristina, pela humildade, paciência e capacidade de se colocar no lugar do outro, auxiliando sempre que possível.

À Universidade Federal de Goiás, por promover oportunidade de fundamental significância que possibilitam o crescimento acadêmico e profissional do indivíduo que por ela passa.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pelos ensinamentos, apoio, incentivo, experiência, dedicação e carinho.

Às Secretarias Municipais de Educação e Assistência Social, pela autorização e abertura para a realização dessa investigação.

Aos meus colegas, profissionais do CREAS, em especial Lorena Seabra, que me apoiaram e contribuíram de forma efetiva na realização desse trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa que atuam na modalidade da EAJA e que como eu, se dedicaram a compreender o jovem em conflito com a lei.

A todos os jovens participantes que permitiram que a pesquisa acontecesse, obrigada pela disponibilidade e abertura.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo apoio concedido através da bolsa de estudo.

Os meus sinceros agradecimentos a todos e todas!

RESUMO

Analizando os documentos legais referentes à juventude e ao jovem em conflito com a lei, é possível observar que este saiu de um espaço histórico marcado por processos de negligência e/ou exclusão para adentrar em um período de garantias de direito com políticas públicas vigentes. O presente estudo se propõe verificar se as conquistas no plano legislativo possibilitam o acesso e a permanência do jovem em conflito com a lei na escola; compreendendo como se dá a relação entre este sujeito e o ambiente escolar; indagando ainda se a escola, como instituição fundamental no processo do exercício pleno da cidadania tem representado um lugar privilegiado para a formação humana e socialização desse indivíduo. Para a realização desta pesquisa, 63 jovens em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no município de Goiânia colaboraram respondendo questionários. Participaram ainda da pesquisa, 8 professores da modalidade de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA que responderam a entrevistas semiestruturadas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que se desenvolveu em etapas distintas: análise documental dos textos norteadores, análise de prontuários dos jovens que cumprem medida socioeducativa de meio aberto em Goiânia; aplicação de questionários aos jovens; realização de entrevistas com os professores e análise e discussão dos resultados obtidos. Conhecer o perfil do jovem em conflito com a lei e os processos de escolarização nos quais está envolvido, nos permite verificar que existe entre o jovem e a escola uma relação delicada que se concretiza nos altos índices de reprovação, na descontinuidade da trajetória escolar do jovem e na evasão escolar. Entretanto, se considera ainda que a escola, representa para os jovens um local privilegiado para a formação da identidade e a sociabilidade. As considerações finais, apontam que mesmo tendo sido dado, desde as últimas décadas, maior destaque e visibilidade tanto para o jovem que cumpre medida socioeducativa, quanto para o campo de atuação da EAJA, é necessário que a articulação e a intersetorialidade se efetivem, para além do proposto na legislação e que esforços sejam destinados para esse indivíduo e para o espaço em que ele ocupa de maneira específica, pois é possível notar que a forma como a escola se organiza na atualidade, não têm contribuído como se espera, para a inclusão, protagonismo e sucesso do jovem na instituição.

Palavras-chave: Políticas Públicas e jovem em conflito com a lei; Medida socioeducativa e escola; Professor e EAJA.

ABSTRACT

Analyzing the legal documents concerning youth and youth in conflict with the law, it is possible to observe that this left a historical space marked by negligence and / or exclusion processes to enter a period of guarantees of law with current public policies. The present study intends to verify if the achievements in the legislative plane allow the access and permanence of the young person in conflict with the law in the school; understanding how the relationship between this subject and the school environment occurs; as well as whether the school as a fundamental institution in the process of the full exercise of citizenship has represented a privileged place for the human formation and socialization of this individual. For the accomplishment of this research, 63 young people in conflict with the law that fulfill socioeducative measure in open surroundings in the municipality of Goiânia collaborated answering questionnaires. Also participating in the research were 8 teachers of the modality of Education of Adolescents, Young and Adults - EAJA who answered semi-structured interviews. It is a qualitative research that has developed in different stages: documentary analysis of the guiding texts, analysis of medical records of the young people who comply with the socio-educational measure of open means in Goiânia; application of questionnaires to young people; conducting interviews with teachers and analyzing and discussing the results obtained. Knowing the profile of the young person in conflict with the law and the schooling processes in which they are involved, allows us to verify that there is a delicate relationship between the young person and the school, which is materialized in the high rates of disapproval, in the discontinuity of the young person's school trajectory and school dropout. However, it is still considered that the school represents for young people a privileged place for the formation of identity and sociability. The final considerations point out that, even though, since the last decades, there has been a greater emphasis and visibility both for the young person who complies with socio-educational measures and for the field of activity of EAJA, it is necessary that the articulation and intersectoriality in addition to what is proposed in legislation and what efforts are made for this individual and for the space in which he occupies in a specific way, since it is possible to notice that the way the school is organized nowadays, have not contributed as expected, for inclusion, protagonism and success of the young person in the institution.

Keywords: Public Policies and young people in conflict with the law; Socioeducative measure and school; Teacher and EAJA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEFPE – Centro de Formação dos Profissionais de Educação
CF – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CREAS – Centro de Referência especializado em Assistência Social
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDA - Educação de Adultos
EJ – Estatuto da Juventude
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JIJ - Juizado da Infância e Juventude
LA – Liberdade Assistida
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MSE – Medidas Socioeducativa
NECRIVI - Núcleo de Estudos sobre Criminalidade e Violência
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
P – Professor
PAEFI - Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PEE – Plano Estadual de Educação
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIA – Plano Individual de Atendimento
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

URE – Unidade Regional de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Restrição e Privação de Liberdade Adolescentes e Jovens por Faixa Etária - Total Brasil (2013).....	27
Figura 2 - Adolescentes em medida socioeducativa, por frequência escolar (antes da medida).....	32
Figura 3 - Sistema de Garantia de Direitos - SGD.....	49
Figura 4 – Fluxograma de atendimento das MSE: Meio Aberto	65
Figura 5 - Evolução das taxas de mortalidade (por 100 mil) por causas externas de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos. Brasil. 1980/2013.	77
Figura 6 - Número de Profissionais da EAJA X SEXO	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de prontuários analisados nas unidades dos CREAS.....	71
Quadro 2 - Relação dos professores participantes da pesquisa.....	73
Quadro 3 - Jovens estudando e jovens fora da escola: Comparativo.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade dos jovens autores de atos infracionais.....	31
Gráfico 2 - Série em que estuda.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: ESTUDO SOBRE JUVENTUDE E SOCIEDADE	19
1.1 Como se constitui a juventude?.....	19
1.2 Diversidade conceitual e cronológica	23
1.3 Contextualização da juventude brasileira: jovem em conflito com a lei.....	25
CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS.....	34
2.1 O que são políticas públicas?.....	35
2.2 Contextualizando as políticas públicas educacionais de modo a relacioná-las aos jovens em conflito com a lei.....	36
2.3 Mudanças à vista: implantação da integração política pelo SINASE	49
2.4 Função social da escola e sua articulação com as medidas socioeducativas	55
CAPÍTULO III: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	64
3.1 Lócus da pesquisa	64
3.2 Princípios metodológicos da investigação	67
3.3 Os métodos de Pesquisa e a Coleta de dados.....	70
CAPÍTULO IV: O JOVEM, O PROFESSOR E A ESCOLA.....	75
4.1 Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa:	76
4.1.1 Jovem em Conflito com a Lei	76
4.1.2 Professor da EAJA em Goiânia	79
4.2 Percepção do professor sobre a EAJA e suas dificuldades.....	80
4.3 Condição escolar atribuída ao jovem em conflito com a lei	83
4.4 Desafios na formação dos educadores	95
4.5 Articulação e intersetorialidade: Entre o proposto e o efetivado	100
4.6 Desejo de aprender <i>versus</i> convivência em grupo	104
4.7 Da função da escola à figura do professor.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS	126
APÊNDICE B – TABELAS	135
APÊNDICE C – GRÁFICOS	135
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA	154

INTRODUÇÃO

Investigar a relação do jovem que cumpre medida socioeducativa com a escola e com os professores da rede municipal que lecionam na EAJA (modalidade de educação de adolescente, jovens e adultos) é o principal intuito desta pesquisa. Objetivando traçar um perfil desse grupo específico e de suas trajetórias escolares, verificando como este se relaciona nesse espaço, buscando ainda compreender se a escola tem se constituído como um local privilegiado para a formação humana e socializadora desse jovem.

Reconhecemos que toda pesquisa tem influência de fatores históricos, objetivos, interesses, intencionalidades e a neutralidade não faz parte desse processo. Ao contrário, todo trabalho segue uma base ideológica; sendo assim é importante mencionar aqui, os caminhos percorridos para que enfim, houvesse o interesse na temática que envolve as políticas públicas educacionais voltadas precisamente para o jovem em conflito com a lei.

Com formação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás - UEG no ano de 2008, iniciei a carreira na educação básica atuando no ensino fundamental e médio.

Porém em 2013, por meio de aprovação em concurso público realizado pela Prefeitura de Goiânia junto à Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMAS, assumi o cargo de Educadora Social no Programa das Medidas Socioeducativas, onde comecei a trabalhar diretamente com a Socioeducação e com os jovens em conflito com a lei que são acompanhados em meio aberto.

Ao entrar em contato direto com os jovens, suas vivências, famílias, desejos, dúvidas e incertezas, me senti estimulada a tentar compreender um pouco mais sobre o momento em que esse jovem se encontra e de que maneira é caracterizada sua trajetória escolar.

Em 2014, atuando na rede básica do ensino fundamental, participei paralelamente do processo seletivo para o ingresso no mestrado acadêmico em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás - UFG.

Nesse mesmo período realizei junto à Secretaria de Assistência Social um levantamento do número de jovens que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto e estavam fora do sistema escolar. A partir desses dados surgiram as primeiras

inquietações frente à questão do jovem em conflito com a lei e seus processos escolares.

Comecei então a questionar aqueles dados e percebi mediante os relatos dos jovens, das escolas, das famílias e da equipe técnica de medida socioeducativa que o processo educacional da maioria desses sujeitos era marcado por desinteresses.

Naquele momento, compreendi a urgência e necessidade de se compreender o cenário que se fazia presente por trás de todas as informações que envolviam essa temática. Era então necessário fazer uma análise mais aprofundada sobre os jovens em conflito com a lei e a relação estabelecida entre eles e a escola. Entendi que investigar essa problemática mais ampla onde o jovem está inserido antecede, em prioridade, às questões mais específicas como o papel que o Ensino de Ciências exerce na formação desses jovens.

Portanto, este trabalho configura-se como uma investigação que se insere na Linha de Pesquisa - Educação em Ciências e Matemática e Meio Ambiente e vincula-se ao eixo intitulado Saberes e Práticas Docentes em Contextos Específicos já que tem por objetivo desenvolver pesquisas sobre os fundamentos relacionados às práticas e aos conhecimentos nos diferentes ambientes e nos diversos níveis de escolaridade, entre eles podemos citar a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no qual o jovem em conflito com a lei se insere.

A pesquisa possui caráter qualitativo apresentando características que convergem para a base teórica do materialismo histórico-dialético pois pretende confrontar os dados obtidos com o referencial teórico adotado para análise dos dados (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O texto está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo remete aos estudos sobre juventude e sociedade. Para isso, buscou-se compreender como se constitui a juventude, como a diversidade conceitual e cronológica influencia na identificação do indivíduo bem como na formulação de políticas públicas. Para isso realizou-se um levantamento de informações sobre a juventude brasileira, situando-a em diversos aspectos que a compara com dados obtidos nas pesquisas voltadas para o jovem em conflito com a lei. A formulação desse capítulo só foi possível a partir de leituras de textos de autores como Ariès (1986), Pais (1990), Sposito (1992) Abramo (1997), Dayrell (2007) entre outros.

No segundo capítulo, o objetivo principal é compreender o que são políticas públicas e quais são as políticas públicas de garantia de direitos que envolvem o jovem

em conflito com a lei. Esse capítulo contextualiza as políticas educacionais e enuncia a articulação da função social da escola frente às medidas socioeducativas. Para isso, diversos documentos legais foram revisitados tais como a Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001-2010 e 2014-2024, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013, os Planos de Atendimento Socioeducativo Estadual e Municipal de 2015 e 2016 respectivamente, o Plano Estadual de Educação – Goiás (PEE/GO) de 2008 e 2015 e o Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME/Goiânia) de 2014.

A metodologia constitui o terceiro capítulo e descreve como a investigação foi desenvolvida com base em cinco etapas principais: 1) Estudo referente aos documentos legais norteadores sobre educação e jovem em conflito com a lei, 2) Análise de 683 prontuários dos jovens que cumprem medidas socioeducativas-MSE na cidade de Goiânia (Anexo I); 3) Aplicação de 63 questionários aos jovens nas unidades do Centro de Referência Especializado em Assistência Social - CREAS; 4) Realização de entrevistas semiestruturadas com 8 professores participantes e 5) Análise e discussão dos resultados. Para isso utilizou-se durante o desenvolvimento da primeira etapa a análise documental. Na segunda e terceira etapa, foram utilizados elementos de análise estatística visando a elaboração de gráficos, e durante a quarta etapa partimos do princípio que o pesquisador é capaz de compreender vários aspectos que envolvem o sujeito e além disso, o fenômeno estudado. Nesse sentido, a pesquisa não deve ter a obrigatoriedade de apresentar hipóteses, categorias e tampouco resultados esperados, desse modo pautando numa descrição coerente e sistematizada dos dados obtidos e utilizando o suporte teórico da investigação foram apresentados grupos de ideias que representam a complexidade dos sujeitos participantes da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A análise de dados é apresentada no quarto capítulo, que mostra a sintetização por meio de quadros e gráficos do material coletado (questionários e entrevistas) que apontam para os principais pontos investigados e evidenciam as partes mais relevantes considerando os objetivos deste estudo. A organização do capítulo baseia-se primeiramente na tentativa de identificar os sujeitos participantes da pesquisa sendo eles: o jovem em conflito com a lei e o professor da EAJA em Goiânia. A partir

da análise dos dados foi possível compreender qual é a percepção que os professores apresentam sobre a modalidade de EAJA e quais são os principais desafios e dificuldades encontrados pelos educadores nesse campo educacional. Observou-se ainda a condição escolar atribuída ao jovem em conflito com a lei utilizando para isso, a visão dos dois sujeitos participantes da pesquisa. Sobre os educadores, buscou-se discutir a importância fundamental exercida pela formação inicial e continuada dos professores na atuação educacional dentro da modalidade da EAJA. Nesse contexto ainda verificou-se a inexistência de discussão e formação específica acerca de jovens em conflito com a lei, presente nas turmas da modalidade no município.

Discutimos ainda as políticas públicas que envolvem o jovem em conflito com a lei e seus processos escolares, identificando se a articulação e a intersetorialidade se materializam ou se existem somente na legislação. Nessa análise foi possível perceber um desencontro ou desconhecimento de informações entre os serviços e atendimentos relacionados à área de educação e assistência social, evidenciando assim, que a articulação proposta ainda não atinge os objetivos regulamentados. Sobre a percepção do jovem no ambiente escolar, constatamos a contradição, a ambiguidade entre o desejo concreto da aprendizagem/apropriação do conhecimento acumulado e da convivência em grupo. Nesse quarto capítulo discutimos ainda a função da escola frente à realidade social vivenciada pelo jovem em conflito com a lei e o papel do professor na formação humana e social desse jovem.

Por fim, foram apresentadas as principais considerações acerca dos resultados obtidos e apontados alguns desafios frente a essa temática, sinalizando ainda as contribuições que a presente investigação obteve ao longo do estudo.

CAPÍTULO I: ESTUDO SOBRE JUVENTUDE E SOCIEDADE

A juventude assim como a educação, são resultados da cultura humana no mundo moderno. Ambas temáticas se imbricam num processo contínuo que hoje se desdobra em debates e conflitos permeados por atribuições de culpas mútuas, principalmente no que tange ao fracasso escolar do jovem. (ARIÈS, 1986; LEVI; SCHIMITT, 1996)

No contexto desse trabalho, se temos como ponto de partida a temática da juventude, mais precisamente, o sujeito jovem, é de fundamental importância que possamos compreender o que se entende por juventude. É necessário questionar como a juventude se constituiu, quem é esse jovem de hoje, quais são os processos formativos e socializadores que permeiam e influenciam sua vida, como se dá o processo de escolarização do jovem brasileiro.

1.1 Como se constitui a juventude?

Ao tentar compreender como a temática da juventude é tratada, assim como verificar de que forma tem se consolidado esse campo de estudos no meio acadêmico brasileiro, Sposito (2009) realizou um balanço da produção de trabalhos de pós-graduação no Brasil considerando primeiramente, o período entre os anos 1980/1998, na temática juventude e Educação e posteriormente, entre os anos 1999/2006, para a análise da juventude vinculada às áreas da Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Sendo assim, podemos dizer que a discussão sobre a juventude transita a partir de dois eixos principais e distintos dentro do mundo contemporâneo. De um lado, essa temática esteve associada à instabilidade e problemas sociais, como: delinquência, transgressão, abuso de drogas, gravidez precoce, entre outros fatores. Cabia, portanto, para aqueles que veem a juventude por esse ângulo, realizar o enfrentamento das escolhas feitas pelos jovens visando moldá-los de acordo com a ordem social estabelecida. (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 1992)

Por outro lado, a temática juventude foi e ainda é vista como uma fase de transição entre a infância e a fase adulta podendo ser considerada mais uma das etapas pautadas na socialização do indivíduo visando o preparo do jovem para as obrigações que virá a desempenhar ativamente na vida adulta. Essa fase pode então,

ser marcada pela incorporação de papéis e atribuições típicas da fase adulta e envolver momentos como a entrada para o mercado de trabalho e os problemas de emprego, a saída da casa dos pais, a aquisição das estabilidades de uma forma geral: financeira, emocional e profissional. (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Em referência a isso, podemos citar uma análise feita por Abramo (1997) sobre as políticas públicas e ações governamentais. A pesquisadora verifica que a maior parte dos programas desenvolvidos visam “diminuir as dificuldades de integração social” desses jovens e em síntese, podem ser classificados em dois eixos: “programas de ressocialização” e “programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho”. Com base nisso, a autora menciona ainda que como a maior parte desses programas têm por objetivo o enfrentamento dos “problemas sociais” relacionados à juventude; os próprios jovens podem ser considerados, segundo a elaboração das políticas públicas, como problemas “sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social” (ABRAMO, 1997, p.26)

Consequentemente, pode-se afirmar que mesmo havendo esses dois eixos para compreender a juventude, é fundamental reconhecer que as mudanças no mundo contemporâneo, como os fenômenos sociais que vem ocorrendo, têm possibilitado a transição entre infância e mundo adulto por intermédio de novos sentidos, significados e vivências, de modo que essas experiências têm feito com que cada jovem se constitua na sua particularidade.

Pensar a constituição do indivíduo, assim como na temática juventude, é na verdade analisar para além da condição biológica e psíquica como normalmente são consideradas. É ainda, compreender que toda condição humana perpassa por processos históricos-sociais e que estes sofrem constantes mudanças em diversos âmbitos (PAIS, 1990).

Buscando compreender um pouco mais sobre a juventude, observamos que esse é um conceito que se constitui a partir do mundo moderno e se imbrica nas mudanças que ocorrem no modo de produção ao longo de todo o tempo.

O termo juventude é, portanto, um conceito que permite múltiplas interpretações devido a sua complexidade e na tentativa de compreender de modo aprofundado essa temática podemos destacar diversos teóricos como: Marília Sposito (1992; 2009), José Machado Pais (1990; 1993), Juarez Dayrell (2007), Helena Wendel Abramo (1997), entre outros.

Falar de juventude na atualidade é na verdade, pensar que se trata de um conceito socialmente construído, de uma categoria criada pelo ser humano que está susceptível a mudanças ao longo do tempo e não deve ser considerada e analisada de forma isolada, ou apenas pelos limites cronológicos (PAIS, 1993).

Ariès (1986) em seu livro *História Social da Criança e da Família* afirma que até o século XVII não havia limites cronológicos nítidos, a infância e a juventude não eram demarcadas por etapas definidas. A idade da vida obedecia uma estruturação diferente que caracterizava até os 7 anos como infância, podendo estender daí em diante como categoria jovem (entre 7 e 45 anos). A idade adulta não era contemplada e a velhice representava o declínio sendo, portanto desvalorizada.

Conforme o autor, o conceito de juventude sofreu modificações ao indicar as diferentes “idades da vida” não apenas correspondendo às etapas biológicas, mas às funções sociais a serem desempenhadas. Nessas funções, havia de certo modo um sincronismo com relação à idade, classe social e a aprendizagem formal ofertada pela instituição escolar.

Para os autores Levi e Schimitt (1996) a juventude não pode ser definida apenas segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos, pois, na verdade esse conceito trata-se de uma construção social e cultural.

Pais (1990) reforça ainda que o conceito de juventude deve ser para além do senso comum. Propõe que a juventude seja considerada um processo que não é estático. Desta forma deve ser considerada por dois eixos semânticos, Unidade - que se caracteriza por um conjunto uniforme, homogêneo definido por limites cronológicos e Diversidade - considerado a partir do conjunto formado por diferentes culturas juvenis.

Mesmo não havendo um consenso sobre o conceito ou a categoria juventude, observa-se que esta temática, embora tenha sido abordada inicialmente dentro das Ciências Sociais, tem se tornado cada vez mais, objeto de inúmeros estudos nas diferentes áreas do conhecimento, entre elas podemos destacar a Sociologia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia. Sposito (2009, p.17) afirma que o tema juventude tem alcançado nas últimas décadas maior visibilidade no Brasil. Isso porque “os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país” e como resultado, as diferentes áreas buscam compreender o que é ser jovem nessa contemporaneidade, como se constituem os

universos socioculturais e como ocorrem os processos socializadores nas diversas instituições do qual esse jovem faz parte.

Em relação à juventude brasileira é possível afirmar que esta vem ganhando visibilidade e destaque no cenário político, principalmente nas últimas décadas desde a criação da Lei 11.129 em 2005 que instituiu a Secretaria Nacional de Juventude bem como o Conselho Nacional de Juventude (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar que na elaboração das políticas públicas voltadas para o jovem, o critério utilizado para delimitação desse sujeito é o critério etário atribuindo o limite correspondente entre as idades de 15 a 29 anos.

Entretanto, é possível perceber que para muitos teóricos a idade não é o principal fator utilizado para delimitar a juventude (PAIS, 1990; LEVI; SCHIMITT, 1996). Muitos pesquisadores no Brasil têm recorrido ao conceito de condição juvenil¹ utilizado por Dayrell (2007) que alega que o termo condição juvenil é mais amplo que o termo juventude pois, se desenvolve em múltiplas dimensões e transformações socioculturais.

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p.1108)

Nesse sentido, considerando as diferentes condições juvenis não é possível, portanto, dizer que a juventude possui uma cultura única. Ao contrário disso, admite-se que o jovem recebe influências de diversos processos aos quais atribui significados variados durante seu processo formativo. Desta forma esse sujeito cria sua própria cultura no seio das diferentes culturas já existentes. Cultura essa que não pode ser interpretada no singular já que se trata de um conjunto múltiplo e heterogêneo de representações e práticas, que não se dá de forma homogênea, apresentando inclusive pontos que se entrelaçam, pontos que se distanciam e que muitas vezes são contraditórios entre si (PAIS, 1993).

¹ Cabe mencionar aqui que o termo Condição Juvenil foi proposto anteriormente por Oscar Dávila Leon (2004), pesquisador chileno e membro da Rede Latino-Americana de Especialistas sobre a Juventude e que Juarez Dayrell, pesquisador brasileiro e fundador do Observatório da Juventude da UFMG, o utiliza em suas pesquisas.

1.2 Diversidade conceitual e cronológica

Ainda sobre a temática juventude, podemos dizer que tradicionalmente os termos juventude, puberdade e adolescência são muitas vezes, empregados como sinônimos, porém, é importante destacar que eles apresentam especificidades que permitem diferenciá-los.

Luis Antônio Groppo (2000) em seu livro intitulado *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas* menciona que durante o período de transição de vida e ingresso na sociedade cada termo está relacionado a um tipo específico de transformação e dessa forma, possui sua origem e embasamento em campos distintos.

Referente ao termo puberdade, tem-se que esta concepção nasce a partir do campo das ciências médicas que tem como principal fator as constantes mudanças corporais, biológicas e fisiológicas pela qual a criança passa até se tornar maduro. Sobre o conceito da adolescência, observa-se que este possui como marco conceitual a área da Psicologia e discute às mudanças de personalidade, na mente, nas emoções, no comportamento do sujeito até que este se torne adulto. Já a concepção de juventude, costuma ser utilizada no campo das teorias sociológicas quando busca tratar o período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto por isso, deve ser compreendida considerando diversos aspectos tais como sociais, culturais, históricos de modo mais amplo no tocante de uma determinada sociedade (GROPPO, 2000).

Se considerarmos o aspecto referente às delimitações cronológicas perceberemos que as etapas entre a infância e a fase adulta serão marcadas por diversos documentos que ora divergem, ora se entrelaçam.

De acordo com a Organização das Nações Unidas a juventude é compreendida pela faixa de indivíduos com idade entre 15 a 24 anos de idade. Já considerando os limites cronológicos definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a população entre 10 e 19 anos é classificada como adolescente e a faixa etária de 15 e 24 anos é considerada juventude. Porém entre essas definições são realizados outros desdobramentos, identificando como jovens-adolescentes a faixa entre 15 e 17 anos, jovens-jovens entre 18 e 24 anos e jovens-adultos entre 25 e 29 anos.

No Brasil, as delimitações entre infância, adolescência e juventude se baseiam em dois documentos distintos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013c). O ECA disposto na Lei

n. 8.069/1990 representa um importante marco jurídico para a infância e adolescência, pois entre outros fatores, considera que a adolescência representa a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em alguns casos se necessário, e disposto na lei, pode ser aplicado até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142). Em 2005, por meio da criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Estatuto da Juventude, disposto na Lei n. 12.852, de 05.08.2013 (BRASIL, 2013c), a população jovem é definida pelos indivíduos que possuem entre 15 e 29 anos de idade. Essa definição é utilizada ainda, nas pesquisas realizadas pelo IBGE (2015).

Observa-se, portanto, que no Brasil não existe uma definição legal e única da população de adolescente e jovem tendo em vista que nos principais documentos oficiais, a idade compreendida entre 15 e 17 anos possui definições diferentes sendo considerados segundo o ECA, adolescentes, e segundo o Estatuto da Juventude, jovens. Essa indefinição etária, e conceitual, influencia diversos fatores podendo ainda afetar a estruturação e a garantia de políticas públicas destinada a essa população. (SPOSITO; CARRANO, 2003)

Talvez uma das principais questões da juventude, seja justamente a indefinição. Indefinição conceitual quando é considerada sinônimo da adolescência; indefinição etária que pode ser confirmada através de análise nos documentos norteadores; e indefinição referente ao modo como é percebida; ora sendo considerada como *problema*, ora considerada *solução*. Problema quando os jovens estão associados à violência urbana, ao uso de drogas, à delinquência e a transgressão, e solução quando são considerados esperança de futuro, recursos latentes, uma nova geração, agentes revitalizantes (MANNHEIN, 1968).

É importante destacar que mesmo não havendo definição etária clara e específica, o cenário político voltado para a juventude, mais precisamente o cenário brasileiro, tem se constituído acompanhando o crescimento da população jovem já que esta, representa na atualidade, um quarto da população do país. Desse modo, torna-se fundamental compreender as principais características sociais, econômicas, educacionais que retratam a juventude brasileira, mais precisamente os jovens em conflito com a lei. Essa compreensão pode indicar novas demandas de serviços sociais básicos, de proteção integral às parcelas mais vulneráveis da sociedade assim como, de políticas socioeducativas específicas que visam a reinserção social.

1.3 Contextualização da juventude brasileira: jovem em conflito com a lei

A população brasileira se caracteriza pela sua heterogeneidade em diversos aspectos: quanto a sua origem, sua cor, sua etnia, sua cultura, sua ocupação urbana, sua classe social e condições de vida.

Segundo dados obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2014 e divulgada em 2015 mediante a publicação da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2015), o país possui uma composição populacional representada por 51,6% de mulheres e 48,4% de homens. Dessa população, observa-se que mais da metade (53,6%) das pessoas participantes da pesquisa se declaravam como de cor preta ou parda. Sobre a distribuição de renda sabe-se que o Brasil é um país desigual já que 1% da população com maiores rendimentos é formada majoritariamente por brancos representando cerca de 80%, enquanto no grupo formado de 10% da população pobre se encontram 76,0% de pretos e pardos (IBGE, 2015). Esse dado destaca que a desigualdade de rendimentos deve ser levada em consideração também segundo a cor da população, já que, historicamente, atinge de modo mais desfavorável às pessoas de cor preta ou parda.

Levando em consideração o levantamento realizado pelo Mapa da Violência (WASELFSZ, 2015) que têm como base o Sistema de Informação de Mortalidade do Ministério da Saúde é possível sinalizar que a população jovem representa maior número de mortalidade provocada por homicídio entre as diferentes faixas etárias. Esse índice nacional mostra que quase metade das mortes de jovens no Brasil está relacionada à violência e criminalidade o que caracteriza a ineficácia e/ou “indisposição política do Estado para enfrentar a situação” (DURÃES; CORRÊA, 2015).

Ainda sobre os dados obtidos através da PNAD, verificamos que as características demográficas e sociais podem impactar em diversas áreas sociais, uma delas sem dúvida é a educação. O acesso à educação e à qualidade do ensino se torna cada vez mais imprescindível de modo que a educação é muitas vezes elegida como instrumento de modificação para as condições sociais que estão postas. Nesse sentido, cabe mencionar que a taxa de analfabetismo é um índice que pode ser utilizado para representar os atrasos das políticas e investimentos na área da educação. Considerando os dados obtidos na PNAD 2014, observa-se que mesmo havendo uma queda de 3,2 pontos percentuais nos últimos 10 anos, entre 2004 a

2014, essa taxa se mantém alta representando ainda cerca de 8,3% da proporção de pessoas que não sabem ler nem escrever (IBGE, 2014).

De modo geral sabe-se que a sociedade brasileira se constituiu durante seu processo de formação por meio da segregação social, racial e de gênero. Esses dados denotam o processo de exclusão que acompanha o Brasil desde sua colonização e ainda se mantém presente correlacionados aos índices de pobreza, analfabetismo e violência. Sobre isso Romanelli (1986, p.23) assinala que:

a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades.

Esses dados tornam-se fundamentais para compreender as principais características socioeconômicas e demográficas da população brasileira, reconhecendo como o sistema educacional se insere no seio da sociedade e sistematizando informações sobre a dinâmica na qual estão inseridos os jovens nesse cenário.

Sobre os aspectos educacionais que envolvem o jovem, o livro Estado da Arte sobre Juventude produzido por Sposito (2009) evidencia entre outros fatores que a área educacional apresentou crescimento discreto na produção acadêmica referente ao jovem. Entre os principais temas na área da educação se destacam: Juventude e Escola, Processos de Exclusão Social, Juventude, Escola e Trabalho.

Assim sendo, é de fundamental importância que se realize uma análise mais aprofundada sobre juventude e educação considerando que esse grupo compõe uma parcela expressiva da população correspondente a cerca de 24,1% dos jovens com idade entre 15 e 29 anos.

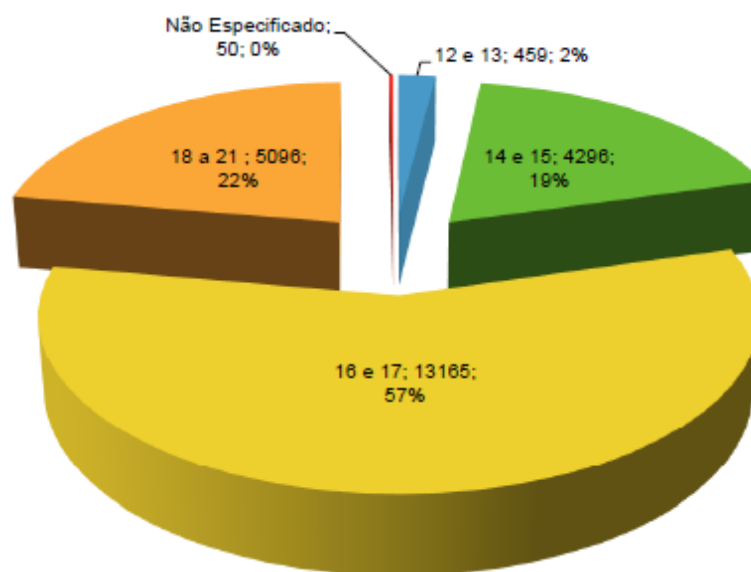
Analisando a proporção de jovens com idade de 15 a 17 anos que frequentava a escola em 2014, a PNAD obteve que 84,3% dos jovens estavam matriculados. Se de modo mais detalhado, investigarmos a taxa de frequência escolar líquida dessa população em análise, ou seja, o nível de ensino adequado à idade; nesse caso o Ensino Médio; verificamos que esse percentual cai para 58,6%. Portanto, esses dados se tornam alarmantes por considerar que cerca de 15,7% dos jovens dessa faixa etária

estaria fora da escola representando a taxa da evasão escolar e cerca de 25,7% dos jovens que frequentam a escola apresentam defasagem idade-série (IBGE, 2014).

Neste estudo da PNAD 2014 um dado que chama atenção é o número de jovens que durante a realização da pesquisa não estudava e não trabalhava. Nesse levantamento, um em cada cinco jovens com idade entre 15 a 29 anos de idade, não frequentava escola e não trabalhava. Considerando apenas o grupo de 15 a 17 anos esta proporção foi de 10,2% dos jovens desta idade.

Esse mesmo grupo, com idade entre 15 e 17 anos, corresponde frequentemente, de acordo com os dados da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, à maior parcela de jovens que praticaram atos infracionais e agora se encontram em conflito com a lei. Segundo Levantamento Anual Nacional SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), a maioria dos adolescentes e jovens que cumprem as medidas de privação e restrição de liberdade² no país, concentram-se na faixa etária entre 16 e 17 anos. Todavia é importante considerar que a idade de 15 anos, está inserida dentro de outro agrupamento; com jovens com idade de 14 e 15 anos; portanto, a análise da faixa etária correspondente a 15 e 17 anos representa sem dúvida, valores superiores a 57% (BRASIL, 2013b).

Figura 1 - Restrição e Privação de Liberdade Adolescentes e Jovens por Faixa Etária - Total Brasil (2013)



Fonte: Levantamento Anual SINASE – BRASIL, 2013b, p.31.

² O Levantamento Anual SINASE, indicam o número total de adolescentes e jovens em meio fechado e em meio aberto, entretanto, apresenta a análise por faixa etária contemplando apenas os jovens de meio fechado (internação, internação provisória e semiliberdade).

Sobre os jovens em conflito com a lei é importante relatar que até o final da década de 80, aqueles que pertenciam às camadas populares, eram classificados com “delinquentes” ou “marginais”. Por sua vez, o Estado mantinha sua atenção voltada para o controle e para o reestabelecimento da ordem social, evitando o aumento dos índices de violência, coibindo todas as manifestações da juventude, a partir do disciplinamento das relações (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISZ, 2015).

Os embates e conflitos referentes à fase da juventude, associados aos movimentos sociais ganharam destaque no cenário brasileiro e passaram a problematizar fatores que envolviam a infância e a juventude. A discussão acerca desses fatores culminou na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, com a promulgação da lei nº 8069. A promulgação dessa lei, possibilitou a quebra de paradigmas tendo em vista que houve, no plano legal, a ruptura do tratamento marcado pela repressão e submissão do jovem às normas estabelecidas para o tratamento que garanta a Doutrina da Proteção Integral³ estabelecida no ECA. Mediante o exposto percebe-se que as crianças e jovens deixam de ser vistos como objetos, e se tornam sujeitos com direitos assegurados (BRASIL, 1990).

Sobre o jovem em conflito com a lei, o ECA define em seu art. 103 como ato infracional, a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” praticada por menores de 18 anos considerando estes penalmente imputáveis (BRASIL, 1990, p.56). Mediante o ato infracional, atribui a autoridade e órgãos competentes, tais como Juizado da Infância e Juventude (JIJ) a apuração do fato ocorrido, aplicação das medidas socioeducativas e responsabilização pelo ato infracional cometido. A responsabilização pelo fato, ocorre por intermédio do cumprimento das medidas socioeducativas que variam de acordo com a gravidade do ato infracional e normalmente consideram a capacidade do adolescente e jovem em cumpri-la (BRASIL, 1990). Entre as diferentes medidas socioeducativas o Estatuto descreve no artigo 112:

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

³ A Doutrina da Proteção Integral compreende a criança e o adolescente considerando os múltiplos aspectos que constituem sua formação; para isso, é retratada no ECA por meio do Art. 3º: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, p. 25).

- 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;
 - VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.
- § 1º. A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.
- § 2º. Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.
- § 3º. Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.
- (BRASIL, 1990. p. 57)

Estas medidas são frequentemente categorizadas como medida de meio fechado: semiliberdade e internação e de meio aberto: prestação de serviço à comunidade – PSC e liberdade assistida – LA. Volpi (2008) afirma que a natureza jurídica das medidas socioeducativas aplicadas pelo ECA e executada pelo SINASE é ao mesmo tempo retributiva e restaurativa. Retributiva quando se apresenta de forma coercitiva, de caráter impositivo, visando inibir novos atos infracionais e as reincidências; e restaurativa quando apresenta como princípio atender às necessidades dos envolvidos buscando à socialização do jovem autor de ato infracional, sua participação e reinserção social através do acesso aos diferentes espaços que podem influenciar sua formação pessoal, escolar, profissional e social.

Sem dúvida o ECA representa um marco legal que consolida e normatiza a proteção integral da criança e do adolescente, tornando-os sujeitos de direitos que merecem atenção redobrada e prioridade no atendimento e nas políticas públicas e, a aplicação da medida socioeducativa se constitui como resposta do Estado visando legitimar suas ações quando o indivíduo que comete o delito ou a infração, trata-se de um adolescente em condição peculiar de desenvolvimento.

Por meio do levantamento anual dos/as adolescentes em conflito com a lei realizado pela Secretaria de Direitos Humanos foi possível observar que

Os dados do Levantamento Anual referentes ao ano de 2012 da Coordenação – Geral do SINASE (SNPDCA/SDH 2014), indicam um número total de 20.532 adolescentes em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade), e de 88.022 em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) (conforme informações do Censo do Sistema Único da Assistência Social - 2012 -MDS, 2012). (BRASIL, 2013b, p.11)

Portanto percebe-se que entre a juventude brasileira no ano de 2012, cerca de 108.554 jovens entre 12 e 21 anos cumpriam medida socioeducativa. Segundo o artigo 2 do título I do ECA (Lei Federal nº8069/1990), a idade dos adolescentes é entre 12 e 18 anos incompletos, porém, em função do atendimento socioeducativo são considerados até 21 anos excepcionalmente.

Esse relatório representa uma ferramenta que visa dar subsidio às políticas públicas voltadas para o jovem que se insere no sistema socioeducativo. Vale destacar que esse relatório é realizado desde 1996 e a cada ano contribui obtendo informações sobre o universo dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Especificamente, o levantamento referente ao ano 2012 se destaca por apresentar dados tanto do meio fechado quanto do meio aberto, já que normalmente, esse relatório anual só apresenta dados sobre o meio fechado quando o jovem se encontra em restrição e privação de liberdade. (BRASIL, 2012).

Sobre os atendimentos socioeducativos realizados, é importante destacar que as medidas socioeducativas de meio fechado; tais como restrição e privação de liberdade devem ser desenvolvidas sob a responsabilidade dos estados, e as medidas socioeducativas de meio aberto, tais como Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) estão sob a responsabilidade dos municípios (BRASIL, 2012).

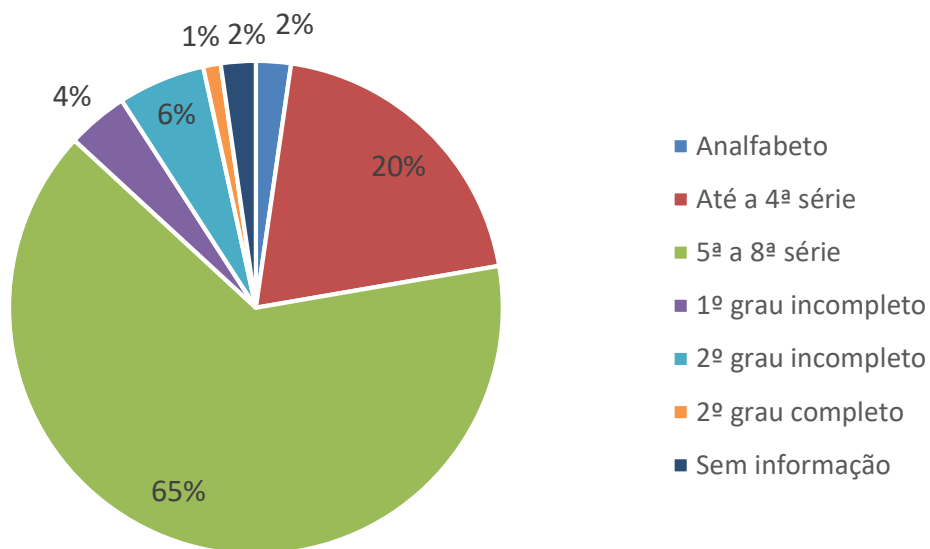
Considerando o levantamento realizado pelo governo de Goiás para a elaboração do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (GOIÁS, 2015a), observa-se que no ano de 2013 o Sistema Regionalizado Socioeducativo de meio fechado que possui adolescentes em restrição e privação de liberdade, atendeu um total de 1.260 adolescentes, sendo constituído principalmente por adolescentes do sexo masculino (94,2%) com idade entre 15 e 17 anos (86,03%).

Com relação à cor dos jovens atendidos no sistema socioeducativo de meio fechado, as cores parda e preta representaram cerca de 75,9% já que isoladas correspondem a 63,81% e 12,14% respectivamente dos jovens. Considerando a renda familiar, outro dado alarmante se deve ao fato de que mais de 60% dos adolescentes possuem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos.

Sobre os fatores que envolvem a educação, chama a atenção a baixa escolaridade dos jovens e o número de adolescentes que não frequentavam a escola no momento em que cometeram o ato infracional.

Referente a baixa escolaridade, a pesquisa realizada por Sousa (2013) apresenta os seguintes dados:

Gráfico 1 - Escolaridade dos jovens autores de atos infracionais

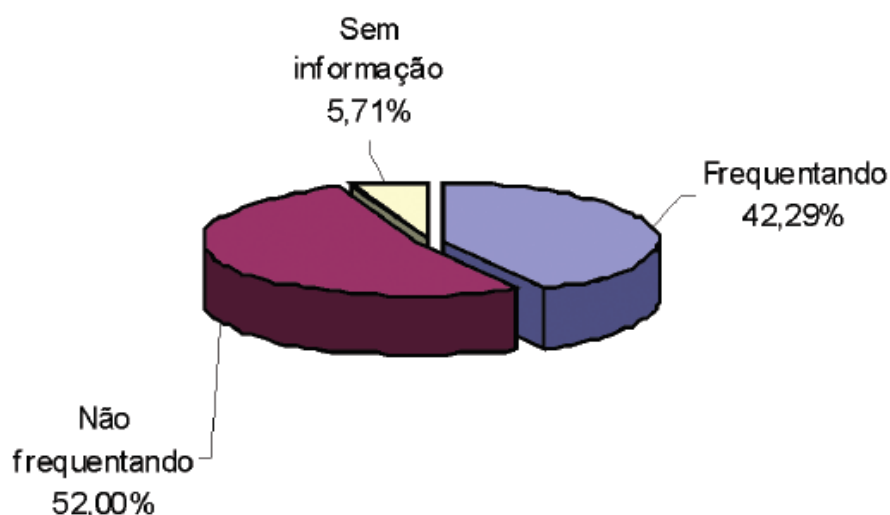


Fonte: Gráfico construído pela autora a partir dos dados de SOUSA, 2013, p. 24.

Analisando o gráfico 1, é possível inferir que a escolarização do jovem em conflito com a lei aponta fragilidades pois, aproximadamente 87% dos jovens encontra-se predominantemente no ensino fundamental. Sabendo que grande parte dos socioeducandos possuem idade entre 15 e 17 anos, esse dado se torna alarmante por considerar que a maioria dos jovens já deveriam, de acordo com os níveis escolares estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) cursar o ensino médio (BRASIL, 1996).

Sobre a frequência escolar, a figura abaixo representa a porcentagem dos jovens que no momento em que cometeu o ato infracional estavam inseridos na escola.

Figura 2 - Adolescentes em medida socioeducativa, por frequência escolar (antes da medida)



Fonte: Adolescentes autores de atos infracionais, SOUSA, 2013, p. 25.

Considerando especificamente o sujeito da pesquisa que é o jovem em conflito com a lei que cumpre medida socioeducativa de meio aberto na cidade de Goiânia, e que recebeu medida de LA e/ou PSC, verifica-se que os levantamentos nacionais e estaduais, corroboram com o perfil atribuído a esse jovem já que apresentam dados semelhantes (GOIÂNIA, 2016).

Segundo levantamento estatístico realizado no ano de 2014 através dos registros qualiquantitativos dos Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS) foram atendidos 1.290 adolescentes em Goiânia. Desses, a maior parte dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa é do sexo masculino e estão inseridos em famílias que possuem a renda de até 3 salários mínimos.

Vale destacar aqui, que a mídia contribui para a ampliação do sentimento de violência presente na sociedade criando uma forte onda preconceituosa, do qual além de ser considerado irresponsável, e intransigente, o jovem é visto pelo senso comum como um criminoso em potencial, induzindo muitas vezes para uma visão negativa da juventude, que o coloca como estigma e “bode expiatório” e que representa uma ameaça constante nas relações sociais, devendo por isso, ser aplicado a ele o endurecimento de medidas mais severas (OLIVEIRA, 2013. p. 22). Portanto, se considerarmos os atos infracionais praticados pelos jovens em conflito com a lei, perceberemos que cerca de 74,21% dos tipos de atos infracionais estão relacionados ao roubo, furto e tráfico. Esse dado, evidencia não somente um problema individual

sobre o jovem, mas destaca os problemas de ordem social, os descompassos que permeiam nossa sociedade e que podem entre outros fatores, colocar seres em desenvolvimento, em uma situação de vulnerabilidade marcada pela violência que muitas vezes sofrem e praticam (GOIÁS, 2015a).

Levando em consideração que a juventude, assim como o jovem em conflito com a lei, exercem seus processos socializadores em diversas instâncias, entre elas, a escola, torna-se necessário destinar esforços para compreender as políticas públicas que envolvem a educação e o jovem em conflito com a lei, identificando os principais pontos que marcaram os processos educacionais brasileiros, assim como a trajetória percorrida em direção à garantia de direitos do jovem autor de ato infracional. Para isso, será necessário compreender ainda, a função social exercida pela escola diante de todo esse contexto específico analisado (DUBET, 2003; DAYRELL, 2007; GALLO; WILLIAMS, 2008).

CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS

As temáticas educação, juventude e desigualdades são essenciais para a análise do contexto atual da sociedade na qual estamos inseridos. Nesse contexto se insere ainda o jovem em conflito com a lei e todo o universo que o acompanha.

Para definir o grau de importância de cada temática assim como as ações que serão realizadas é importante destacar o poder do Estado como principal gerador ou “gerenciador” na organização, no direcionamento e na formulação de propostas que visam a criação de políticas públicas.

É comum a utilização dos conceitos Estado e governo como se fossem sinônimos, cabe aqui destacar a diferenciação entre eles. De maneira simplificada podemos considerar que Estado é o “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”, ao passo que governo se refere ao “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo”. (HÖFLING, 2001. p.31)

Marx compreende o Estado como uma “instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” servindo de instrumento para a classe economicamente dominante de modo a “regular a luta de classes e assegurar a estabilidade da ordem social”. (BOTTOMORE, 1988, p. 218).

Gramsci, amplia a temática do Estado e o estudo do cenário de organização da sociedade, utilizando o termo Sociedade Política para se referir aos governos, e Sociedade Civil⁴ em referência à população organizada em diferentes movimentos sociais, sindicatos, instituições, sistema escolar, as igrejas e o sistema de comunicação de um modo geral.

Marx evidencia o distanciamento entre Estado e sociedade civil de modo que o Estado não constitui a sociedade civil, mas sobre esta, impõe e estabelece os interesses de determinada classe social, Gramsci propõe o conceito de Estado em

⁴ É importante destacar que na atual sociedade, inúmeras são as disputas que convergem nas polêmicas em torno do conceito de sociedade civil tendo em vista que os diversos ramos dos setores empresariais criaram várias entidades e que a relação público-privado tem se tornado cada vez mais comum nesse contexto do neoliberalismo.

que afirma a existência de uma interação entre Estado e Sociedade civil já que esta é uma relação que:

[...] deve, portanto, resultar da composição de elementos políticos e sociais; da força das instituições e da liberdade dos organismos privados; da inter-relação entre estrutura e superestrutura; da compenetração do aparelho estatal com a sociedade civil organizada. 'O Estado é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados. (SEMERARO, 1999, p. 75)

Desse modo, considera-se que a formulação das políticas públicas deve ser construída a partir da relação entre a sociedade política e a sociedade civil baseada em constantes tensões, conflitos de interesses, “arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.” (HÖFLING, 2001. p.38)

Tudo isso é imprescindível para entendermos o planejamento que existe no setor público brasileiro e que envolve as diferentes áreas, entre elas a educação, e a juventude. Especificamente considerando essas áreas, este capítulo busca estabelecer uma noção de políticas públicas, verificar quais são as políticas públicas que se referem às áreas de educação e juventude e que amparam e asseguram os direitos dos jovens em conflito com a lei.

2.1 O que são políticas públicas?

Oliveira (2010) afirma que:

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. (OLIVEIRA, 2010. p.1)

Assim, é possível concluir através da etimologia do termo, que políticas públicas se refere à participação do povo ou da sociedade nas decisões referente à cidade que habita.

Sobre a participação da população, Höfling (2001) afirma que é imprescindível a organização dos grupos sociais visando novas demandas e a busca constante dos direitos sociais no exercício da cidadania. No entanto, como afirma Oliveira (2010),

mesmo havendo participação popular de forma direta ou representativa, o agente fundamental no acontecimento da política pública é o Estado.

Num sistema democrático as responsabilidades que competem ao Estado se estendem em diversas áreas de modo que surgem políticas universalistas que abrangem grandes áreas como; saúde, educação, segurança, habitação, cultura, lazer que influenciam diretamente na vida de qualquer cidadão (SANTOS, 2011).

Os poderes públicos utilizam como mecanismo de garantia para atingir seus resultados a elaboração de políticas públicas voltadas para áreas distintas. Sobre políticas públicas é importante destacar que trata-se de um conceito sobre o qual não existe consenso. De modo geral, ao realizar uma revisão de literatura sobre o tema, Souza (2006) escreve que:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006. p.24)

Dito de outra forma as políticas públicas sinalizam todas as propostas, ações, metas e planos traçados pelos governos das diferentes esferas que influenciam diretamente e/ou indiretamente o interesse da população.

Neste trabalho, as políticas públicas são percebidas como um “Estado em ação” (Gobert, Muller 1987, apud Hofling, 2001) ou seja, é o Estado, através de ações específicas e programas setorializados, implantando um projeto de governo. Sendo assim, compreender as políticas públicas se torna necessário para entender quais são os fins, interesses, prioridades que orientam a ação do estado e as interações que são construídas ou não com a sociedade civil.

2.2 Contextualizando as políticas públicas educacionais de modo a relacioná-las aos jovens em conflito com a lei

Com base nas políticas públicas relacionadas à educação é importante mencionar que a educação tratada neste trabalho se refere à educação escolar. Já que o termo adotado remete as questões do contexto escolar. Esse esclarecimento torna-se necessário tendo em vista que se analisarmos que a educação conforme

estabelecida na LDB (1996) em seu artigo 1º, “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” (BRASIL, 1996, p.8) deste modo, devemos admitir que se faz presente nos mais diversos ambientes da sociedade.

Portanto, o que queremos abordar aqui trata das políticas públicas no que tange à escolarização que se desenvolve, predominantemente, nas instituições de ensino nas quais entre seus diferentes sujeitos, encontra-se o jovem em conflito com a lei.

Para compreender essa temática abordaremos diferentes documentos oficiais tais como: Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Parecer n. 11/2000 e Resolução n. 1/2000 que tratam das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001-2010 e 2014-2024, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013, Planos de Atendimento Socioeducativo Estadual e Municipal de 2015 e 2016 respectivamente, Plano Estadual de Educação – Goiás (PEE/GO) de 2008 e 2015 e Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME/Goiânia) de 2014.

Sobre a educação, Bourdieu (1999) afirma que é por meio da educação que ocorre a assimilação e reprodução da cultura social vigente, mais especificamente da cultura dominante, e que esta se torna uma ferramenta poderosa para controle dos trabalhadores visando inculcar na maior parte da população os valores e normas da cultura de elite.

No Brasil, assim como em todos os países, a educação é um campo de disputa de classes. O acesso e a permanência na escola foram quase sempre destinados à uma classe privilegiada. A educação para o povo não era uma preocupação do Poder Público (VIEIRA; FARIAS, 2007).

O processo de urbanização se tornou um elemento importante para promover mudanças na sociedade. A valorização dos produtos agrícolas e a modernização na produção impunha mudanças na forma de como a educação era percebida de modo que da relação capitalista “nasce a necessidade de leitura e escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 1986. P .56). Entre essas mudanças destaca-se a difusão da ideia de ascensão social que pouco a pouco foi inserida na cultura escolar. Diante dos padrões

do modelo capitalista impostos ao desenvolvimento no Brasil, a educação escolar passa a cumprir um papel de reforçar que a ascensão social pode ser conquistada por intermédio e mérito do indivíduo. Entretanto, mesmo já havendo desde 1824 a garantia legal da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos por meio da Constituição Política do Império do Brasil, a oferta da cultura escolar não contemplava todos os que dela deveriam fazer parte, não chegando aos setores populares da sociedade.

Durante a década de 30 do século XX, intelectuais brasileiros se uniram em vozes que iniciaram um movimento de reivindicação de uma Política Educacional Nacional (SAVIANI, 1998; ROMANELLI, 1986). O movimento criticava a educação tradicional e tinha como propósito principal a universalização do ensino no país. Surge então o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, que entre outros aspectos, defendia uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica que deveria ser implantada em todo território nacional, visando solucionar a situação precária pela qual o país passava e amenizar o caráter discriminatório e excludente do ensino que vinha sendo exercido. Esse Manifesto influenciou a Constituição de 1934 que dispunha que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Vale destacar que por menores que tenham sido consideradas as conquistas educacionais ao longo de diferentes décadas, entre as décadas de 60 e 80, mais precisamente a partir de 1964, ano do golpe militar, muitas conquistas da educação brasileira foram ainda desconsideradas sob o pretexto de que as propostas eram incompatíveis com a nova ordem do governo que necessitava construir e/ou redefinir a educação nacional dentro de uma perspectiva economicista, atribuindo à garantia do capital humano, o ofício da formação vinculado ao mercado de trabalho e à segurança nacional (SHIROMA; MORÃES; EVANGELISTA, 2011).

Durante o período da ditadura militar ocorrem diversas reformas entre elas a Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º Graus. No ensino fundamental e médio ocorre a tentativa de profissionalização do ensino médio no nível técnico visando diminuir a pressão pelo acesso ao ensino superior (VIEIRA; FARIAS, 2007). Cabe ressaltar aqui, que no país, até meados de 1970, as escolas públicas do nível médio não profissionalizante estavam destinadas aos jovens das classes média e alta e que, para entrar nessas escolas, os alunos passavam por rigorosos exames de ingresso com a finalidade de homogeneizar o acesso, o que garantia à escola um caráter

seletivo e excludente. Aos estudantes das camadas populares restava a inserção nos níveis técnicos.

O acima exposto demonstra que o ensino formal sempre foi motivo de disputa e jogos de interesses. Interesses de uma determinada classe social em detrimento da outra buscando a demarcação no campo educacional de modo que esta possibilite a dominação social-econômica bem como a manutenção da ordem social estabelecida de poucos sobre muitos (SAVIANI, 1993).

Na década de oitenta do século XX, quando o país retorna ao regime de Estado democrático, as mudanças ocorridas na política e economia, visando garantir o crescimento econômico do país, possibilitaram a formulação de novas propostas neoliberais que incidiram diretamente nas políticas educacionais atribuindo à escola a função de atender a lógica exigida pelo mercado de trabalho (SAVIANI, 1998).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no seu art. 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever da família e do Estado. Define os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I) e ainda afirma que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208/1988).

Em seu artigo 227 a Constituição Federal (CF) afirma que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente 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” (BRASIL, 1988, p. 68) e considera em seu art. 88, que os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, desse modo estão sujeitos a uma normatização especial.

Buscando a efetivação dos direitos assegurados na CF, é instituído o ECA, fundamentado na Doutrina da Proteção Integral à criança e ao adolescente mediante a aprovação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e apresenta em seu art. 112 as medidas socioeducativas para adolescentes em idade entre 12 e 18 anos que praticaram atos infracionais conforme já mencionado no 1º capítulo.

A CF de 1988 assim como o ECA de 1990 representam marcos legais de garantia de direitos, tanto para a educação quanto para o jovem e adolescente que cumpre medida socioeducativa (ABRAMO, 1997; SPOSITO; CARRANO, 2003).

Respalgadas por mecanismos legais na legislação do país, a infância e adolescência historicamente foram retiradas de um espaço de exclusão social a partir da revogação da Lei Federal n.º 6.697/1979 que instituía o Código de Menores. Com base no ECA, a criança e o adolescente passam a ser tratados como sujeitos especiais em desenvolvimento que necessitam de proteção integral através do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD) com prioridade no acesso às políticas públicas (BRASIL, 1990).

Referente à educação, cabe aqui destacar que em conformidade com a CF, no ano de 1996 ocorre a aprovação da LDB que dispõe os princípios e fins da educação nacional brasileira e apresenta em seu artigo 2º que a educação tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Mediante a LDB a legislação organiza e regulamenta todo o sistema educacional brasileiro. Esse sistema encontra-se hoje dividido em dois níveis: a educação básica e a educação superior (BRASIL, 1996).

Visando a descentralização da administração e política, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com ênfase na atuação dos municípios e estados respectivamente, possuindo ainda modalidades que perpassam todo o sistema educacional, entre elas podemos citar: a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013a).

Com o intuito de atender as pessoas que não concluíram a escolarização na idade própria e superar os índices de baixa escolaridade da população de pessoas jovens e adultas, a EJA - educação de jovens e adultos – se consolida como modalidade após aprovação da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –LDB (1996). A consolidação da EJA como modalidade representa o resultado de constante luta da sociedade civil e política na tentativa de garantir o direito do povo ao acesso à educação. Representa também luta na tentativa de superar o pensamento da sociedade que compreende a EJA como um ensino supletivo, sendo executada de forma aligeirada, com oferta compensatória e abrangência reduzida de conteúdos. Sobre esse fato, é necessário dizer que as experiências que antecedem à EJA, como

o Mobral⁵ e o ensino supletivo⁶ contribuíram para que as lembranças da educação direcionadas às pessoas em defasagem idade/série estejam relacionadas com aspectos considerados negativos.

Machado (2008) afirma que há ainda no imaginário de nossa sociedade conceitos que se cristalizaram a partir das marcas deixadas por essas experiências.

Existe por exemplo

(...) a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados (MACHADO, 2008, P.162)

Sobre isso a autora afirma que é necessário que esse imaginário seja visto como meia-verdade já que há entre os jovens e adultos a necessidade e urgência de recuperar o “tempo perdido”, porém a urgente necessidade do jovem, não justifica a oferta da escolarização aligeirada tendo em vista que é primordial garantir e ofertar a educação primando pela igualdade de acesso ao “conhecimento produzido pela humanidade”.

Vale destacar que a consolidação da EJA como modalidade de ensino está regulamentada nos artigos 37/38 da LDB (BRASIL, 1996) e se fortaleceu com a aprovação do Parecer n. 11/2000 e da Resolução n. 1/2000 realizada pelo Conselho Nacional de Educação, que tratam das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

Visando compreender um pouco mais sobre o passado histórico que envolve a Educação de Adultos (EDA) e a EJA, Fávero e Freitas (2011) realizaram uma análise de documentos relacionados a EDA e EJA e dos trabalhos de pesquisadores da área.

⁵ O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRL foi um programa do governo federal durante o período de ditadura militar instituído pela Lei nº 5.379, de 1967, com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

⁶ O ensino supletivo instituído e regulamento por meio da Lei 5692/71 em seu capítulo IV prevaleceu como referência da educação de jovens e adultos até a aprovação da LDB em 1996, quando a EJA passou a ser considerada modalidade.

Por meio dessa análise foram estruturados em seis eixos temáticos⁷ o foco específico de cada época. Os eixos temáticos estabelecidos são também denominados passos e seguem a seguinte ordem:

1º passo: Paschoal Lemme (1938-1940); Educação Supletiva/Educação de Adultos

2º passo: Lourenço Filho (1945-1962); O problema da educação de adultos

3º passo: Movimentos de Cultura e Educação popular do início da década de 1960

4º passo: Educação permanente, educação continuada (Final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970)

5º passo: Constituinte de 1987-1988; Constituição Federal de 1988 e anos de 1990

6º passo: Os anos de 2000, Parecer Cury e situação atual.

De modo sucinto, cabe destacar que as funções da educação de adultos determinada no período de Lourenço Filho, ou seja, no segundo passo se referia em ser supletiva, profissional e cívico-social. Essa mesma função supletiva, foi sistematizada por intermédio da Lei n. 5692/71 e justificada quanto a criação de um Sistema de Ensino Supletivo, paralelo ao Sistema de Ensino Regular por meio do Parecer n. 699/72. Somente no sexto passo, mediante as funções da modalidade da EJA, o conceito de ensino supletivo pode ser superado através do Parecer CNE/CEB 11/2000, de autoria de Carlos Roberto Jamil Cury referente as diretrizes Operacionais para EJA. Esse documento estabelece para a EJA as funções:

- a) Reparadora, que devolve a escolarização não conseguida quando criança;
- b) Equalizadora, que cuida de pensar politicamente a necessidade de maior oferta para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização; e
- c) Qualificadora, entendia como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda vida, em processos de educação continuada. (PAIVA, 2009, P. 205)

Dessa forma, é possível perceber que mesmo diante de uma mudança histórica de concepção, e de uma legislação atual da EJA como modalidade, não houve ainda ao longo desse processo histórico uma mudança representativa quanto ao espaço ocupado pela EJA na política educacional. A compreensão da EJA na atualidade, ainda segue com base no exercício e na suplência e da compensação que atue de modo compensatório para uma parcela da população. Machado (2011, p. 404) afirma que “a oficialização da modalidade não representou um maior compromisso dos

⁷ Para maiores detalhes dos eixos temáticos estabelecidos consultar Dossiê: Educação de jovens e adultos (INTER-AÇÃO. UFG, 2011)

estados e municípios com a oferta de ensino fundamental e médio voltados à especificidade destes jovens e adultos”.

Nesse mesmo sentido cabe afirmar que o olhar que Fávero e Freitas (2011) tiveram sobre o passado e o presente da Educação voltada para jovens e adultos corroboram para a ausência de políticas públicas educacionais específicas voltadas para essa modalidade e para os sujeitos que vivenciam particularidades e dilemas.

É possível enfim compreender que mesmo havendo a participação da sociedade civil brasileira nas discussões das políticas públicas vigentes, o Estado se revela centralizador e a sociedade civil se revela debilitada, exercendo pouca ou quase nenhuma influência na elaboração e na implementação das políticas públicas. Ao não se manifestar de forma organizada e coesa, a sociedade civil possibilita uma abertura de espaço para que a parcela da população que detém grande poder econômico exerça o poder de direcionar as políticas públicas como lhe convém de modo a atender seus interesses. Nesse sentido, Coutinho afirma que desde a década de 1930, a sociedade civil brasileira se subordina ao Estado, de modo que “o ciclo de fortalecimento do Estado versus a sociedade civil, vem se perpetuando”, o que sem dúvida, dificulta a concretização das políticas públicas voltadas para toda população brasileira (COUTINHO, 2006, p. 179).

Outro fator que comprova a fragmentação da sociedade civil e o tensionamento existente nas políticas públicas que envolvem a EJA é a definição da idade adequada para a EJA. A discussão em torno da idade para a EJA está presente nos diversos ambientes que se debruçam em compreender essa modalidade.

Sobre isso, há os que defendem a exigência estabelecida atualmente que aponta a idade mínima de 15 anos para EJA (ensino fundamental) e 18 anos para o ensino médio, contudo há ainda, os que defendem o aumento da idade mínima para 18 anos tanto para ensino fundamental quanto para o ensino médio. Di Pierro (2010, p. 951) relata que

existe uma corrente de gestores, pesquisadores e educadores que defendem a elevação da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos, alegando que o ensino regular deve ser o espaço preferencial de formação dos adolescentes. Os defensores desse ponto de vista argumentam que a EJA não pode continuar a acolher toda a diversidade social e cultural rejeitadas pela escola comum, que precisaria rever os processos de exclusão dos adolescentes com defasagem na relação idade-série.

É importante destacar que a discussão referente à idade mínima para a EJA se mostra complexa, já que foram realizadas audiências com esse objetivo e não houve

consenso entre muitos grupos que se reuniram. Dos quinze grupos, sete não chegaram a um comum acordo, desses três grupos faziam parte das regiões Sul e Sudeste; um grupo das regiões Norte e Centro-Oeste; e três grupos pertenciam à região Nordeste. Esse fato demonstra que cerca de 46% dos grupos participantes não chegaram a um consentimento e se dividiram internamente com alguns representantes se posicionando de forma favorável à ampliação da idade e outros se mantendo contrários a essa alteração. O tensionamento para definir a idade mínima da EJA está sem dúvida, relacionado às possíveis consequências que qualquer uma das opções e medidas adotadas pode trazer para a comunidade escolar e para a sociedade de um modo geral (BRASIL, 2010).

É importante evidenciar aqui que muitos documentos em que se pauta a EJA não se resumem na CF e na LDB, ao contrário, se concretizam a partir da mobilização dos Conselhos Estaduais de Educação e dos Fóruns de EJA⁸ que frequentemente atuam na defesa da modalidade de EJA e no fortalecimento da EJA como política pública.

Desse modo relatórios, pareceres, decretos e resoluções são materiais que dão subsidio ao modo como a EJA é vista dentro do cenário educacional, e servem de direcionamento para as políticas e práticas realizadas dentro dessa modalidade.

Sobre a reconfiguração do campo da EJA e seus esforços realizados nas últimas décadas para se consolidar como política pública, Machado (2008) destaca dois movimentos importantes.

O primeiro movimento está mais vinculado à sociedade política, aos órgãos oficiais do governo que atuam junto ao Estado como o Conselho Nacional de Educação - CNE e os Conselhos Estaduais de Educação, e o segundo movimento é liderado pela “sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)” (MACHADO, 2008, p. 167).

⁸ O movimento de Fóruns de EJA no Brasil emerge a partir de 1996, quando foram realizados diversos encontros e mobilizações dos diferentes segmentos que atuam em defesa da EJA visando discutir o campo da modalidade como política pública e produzir o documento nacional que seria apresentado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em 1997 na Alemanha. Atualmente, se organizam em territorialidade com seus 27 Fóruns estaduais e distrital de EJA, que podem ser conhecidos a partir do acesso ao portal www.forumeja.org.br.

Sobre esses movimentos é fundamental reconhecer que se trata de uma oportunidade de diálogo, de discussão e debate entre os diferentes representantes dos segmentos que se propõem a compreender a EJA. Sendo assim, é necessário que os espaços de articulação entre os indivíduos que atuam na sociedade política e na sociedade civil, dentro da modalidade, interajam entre si, conheçam as propostas e atuem em conjunto, contribuindo para a afirmação dessa política educacional.

Considerando as mudanças provocadas após a aprovação da LDB (1996) e das constantes lutas entre os diferentes movimentos, é possível indicar que uma das mudanças mais significativas esteja relacionada à diminuição da idade mínima determinada anteriormente entre 18 e 21 anos, passando para 15 e 18 anos de idade respectivamente para os níveis de ensino fundamental e médio. Para alguns teóricos como Soares (2002) e Carvalho (2009); essa mudança referente à idade, tem alavancado o processo de juvenilização da EJA, de modo que muitos adolescentes veem a modalidade como uma “oportunidade para acelerar seus estudos e a escola a possibilidade de livrar-se de alunos indisciplinados” (MAYER, s. d., p. 2)

Rummert (2007), afirma que a partir da fixação da idade ideal para a EJA, a população de jovens acima de 15 anos passou a ser vista como invasora e indesejada dentro do ensino regular, desse modo, essa mudança promoveu a expulsão dos adolescentes e jovens da escola regular diurna para a EJA.

Compreender a discussão referente à modalidade EJA e a fixação de uma idade ideal se faz necessário tendo em vista que a escolarização do jovem em conflito com a lei perpassa por esse segmento escolar e conseqüentemente, se insere nesse debate.

Sobre a LDB, cabe destacar ainda que ela estabelece que as oportunidades educacionais serão apropriadas e deverão considerar as características dos alunos, suas condições de vida e de trabalho, bem como seus interesses. Afirma também que, a modalidade de EJA deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional.

Ainda sobre a EJA, é importante mencionar que assim como para todas as pessoas, o direito à educação para os jovens e adultos que vivenciam situações de privação de liberdade é um direito garantido por lei desde os anos de 1984 e 1988 (CF, 1988; Código Penal, 1984). Todavia, no ano de 1990, o Conselho Econômico e Social da ONU aprovou importantes resoluções que possibilitam o acesso à educação

para as pessoas que se encontram dentro dos espaços de privação de liberdade (Resolução nº 1990/20).

Desse modo, como a educação já estava prevista para as pessoas em privação de liberdade mediante os documentos legais, acreditava-se que durante a elaboração da LDB, o público desse contexto específico seria contemplado. Porém, é possível afirmar que quando elaborada em julho de 1996, a LDB não contemplou a legislação específica das pessoas privadas de liberdade já que a mesma, não aborda em nenhum ponto a educação nas instituições de privação de liberdade.

Tal apontamento se torna fundamental para realizar correlações sobre os interesses e prioridades que permeiam as elaborações de políticas públicas sociais em especial considerando a escolarização do jovem em conflito com a lei.

Segundo o texto das Diretrizes (2013a, p.298), a omissão da LDB

(...) foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A 17ª meta prevê a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, contemplando para esta clientela as metas relativas ao fornecimento de material didático- pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação à distância

Talvez caiba agora o questionamento: porque analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a privação de liberdade, ou seja, meio fechado, sendo que o sujeito dessa pesquisa é o jovem que cumpre medida socioeducativa de meio aberto?

Essa pergunta, será respondida à medida que avançarmos os estudos e as legislações sobre a política de atendimento ao jovem em conflito com a lei.

Como o ECA estabelece que os direitos das crianças e adolescentes devem ser promovidos por ações que envolvem o Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados e Municípios), Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e pela sociedade civil, cabe ao estado de Goiás obedecer aos critérios estabelecidos pelo judiciário em conformidade com o art. 124 (BRASIL, 1990). Segundo informações do Plano de Atendimento Socioeducativo de Goiás (GOIÁS, 2015a) e do município de Goiânia (2016) o estado foi um dos pioneiros no Brasil a realizar a transferência para os municípios o atendimento das MSE de meio aberto (LA/PSC). De acordo com arquivos do município e do estado, até o ano de 1998 o acompanhamento da execução das MSE de meio aberto (LA/PSC) e meio fechado (Privação de Liberdade)

se dava por técnicos socioeducativos do Governo de Goiás evidenciando que a municipalização das MSE de meio aberto representa historicamente um fato recente nas políticas públicas do município de Goiânia.

Cabe salientar que visando a garantia dos avanços já obtidos na legislação e a participação democrática na construção de uma política de atendimento à infância e adolescência, no ano de 2001 surge o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Esse Conselho em 2006 apresenta a elaboração de parâmetros e procedimentos mais objetivos que atendam as dimensões da MSE no país e que reafirmem a natureza pedagógica das medidas a serem executadas. Para isso, propõe um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, com elaboração e execução de um projeto de lei que apresente um documento teórico-operacional para o acompanhamento do jovem adolescente em conflito com a lei (Resolução nº 119/2006 – CONANDA).

Faz-se necessário destacar que, nesse período, o PNE vigente 2001-2010 já previa um atendimento educacional diferenciado para os jovens privados de liberdade conforme estabeleceram também os Planos Educacionais posteriores. (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014).

Em 2013 houve a criação das Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais visando estabelecer as normas obrigatórias para a Educação Básica na modalidade de EJA que orientam o planejamento curricular dessas instituições de ensino (BRASIL, 2013a).

Essas Diretrizes Nacionais consideram a “educação como concepção de programa de reinserção social na política de execução penal” e afirmam que “a educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade”. Desse modo, as ações educativas devem influenciar de forma proveitosa a vida do indivíduo, criando condições para a busca de sua identidade social e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2013a, p. 301).

Posterior às essas Diretrizes, o Congresso Federal sanciona em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) visando direcionar esforços e investimentos para

promover uma melhoria da qualidade da educação no Brasil e estabelece 20 metas para serem atingidas até 2024.

Dentre os principais desafios relacionados no PNE e considerando o enfoque no jovem em conflito com a lei, sujeito da EJA, cabe destacar as seguintes metas:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

(...)

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Tais metas necessitam ser executadas em parcerias com diferentes áreas como: assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude.

Nesse mesmo sentido, o documento elaborado pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, apresenta recomendações que também sugerem a necessidade de ações articuladas, integrando a sociedade política e civil no processo educativo (BRASIL, 2016a, p.100; p.104).

1.2.12 Assegurar políticas públicas de Estado articuladas e de qualidade social para jovens, adultos e idosos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA, priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura, a comunicação, a tecnologia e os direitos humanos, considerando as diversidades geracionais e suas necessidades específicas. (MEC/EST/DF/MUN)

(...)

1.2.16 Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em unidades prisionais e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores/as. (MEC/EST/DF/MUN)

(...)

1.3.4 Articular mais intensamente Ministério da Justiça; Secretarias de Segurança Pública ou de Administração Penitenciária, e das secretarias estaduais de Educação, Cidadania e Direitos Humanos em relação à educação de jovens e adultos nas unidades prisionais e de medidas socioeducativas. (MEC/EST/DF/MUN)

Em suma, esses diferentes documentos evidenciam a necessidade de articulação e intersetorialidade para qualquer ação realizada que priorize uma educação de qualidade, com oferta, acesso e permanência para os sujeitos que dela se apropriem. Nesse sentido, é de fundamental importância compreender como se insere o sistema Socioeducativo no contexto escolar.

2.3 Mudanças à vista: implantação da integração política pelo SINASE

Sobre o atendimento socioeducativo, é possível afirmar que após 6 anos de luta referente aos novos rumos que as medidas socioeducativas tomavam no Brasil, o CONANDA conseguiu a aprovação da resolução nº 119, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e a sanção da Lei nº 12.594 assinada pela Presidenta Dilma Rousseff em 18 de janeiro de 2012.

O SINASE, assim como a CF e o ECA representam um marco legal de fundamental importância para uma política pública destinada à inclusão do jovem adolescente em conflito com a lei de modo a estabelecer políticas públicas com os diversos sistemas que atuam em corresponsabilidade e/ou colaboração com esse público específico. Para melhor visualização da relação do SINASE com as demais políticas públicas do SGD, é apresentada a seguinte figura:

Figura 3 - Sistema de Garantia de Direitos - SGD



Fonte: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – BRASIL, 2013b, p.23.

Logo, compete ao SINASE “coordenar e acompanhar a integração das medidas socioeducativas” de meio fechado sob responsabilidade dos estados e meio aberto sob a responsabilidade dos municípios, “estimulando a inserção dos egressos em programas desenvolvidos no âmbito dos governos estadual e municipais e propor, coordenar e monitorar as ações da rede descentralizada” (BRASIL, 2012, p.17).

Referente às competências e atribuições, Estados, Distrito Federal e Municípios devem proporcionar aos servidores públicos e instituições envolvidas no atendimento ao adolescente em conflito com a lei formação, sobretudo voltada aos Direitos Humanos de modo que toda a rede de atendimento possua “capacitação técnica e humana” permanente e contínua (BRASIL, 2012. p 33). Pensando na garantia da escolarização do jovem que cumpre medida socioeducativa, o próprio SINASE através de seu artigo 82, estabelece que todos os órgãos responsáveis pelo sistema de ensino público devem garantir a matrícula escolar em qualquer momento do ano letivo solicitado, contemplando as diferentes faixas etárias e os diversos níveis de instrução.

Atendendo à organização estabelecida pelo SINASE, os governos estaduais e municipais elaboram, em cooperação, seus Planos de Atendimento Socioeducativo e modificam seus planos educacionais incluindo os jovens que cumprem medida socioeducativa. Desse modo, em 2015, o governo do estado elaborou o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de Goiás com vigência prevista até 2024. Esse plano reforça atribuições impostas pelo SINASE e estabelece metas em colaboração e corresponsabilidade com os municípios.

Entre as metas propostas pelo Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, podemos destacar a realização de um diagnóstico referente às MSE em meio aberto tendo por objetivo pesquisar o perfil do adolescente autor de ato infracional e a interlocução entre os executores dos programas de MSE visando estabelecer parâmetros básicos de atendimento que garantam a integração entre as MSE de meio fechado e as MSE do meio aberto.

Essas metas podem ser consideradas de fundamental importância tendo em vista o direcionamento e a execução das políticas locais para a reinserção do jovem na comunidade, já que o meio aberto é de responsabilidade do município. Além disso, convém destacar aqui, que as pesquisas envolvendo jovem em conflito com a lei se remetem quase que exclusivamente ao meio fechado (DIAS, 2007; SOUSA, 2013, PADOVANI; RISTUM, 2013).

Para análise e comparação do número de jovens inseridos no meio fechado e no meio aberto foi feito um estudo considerando o Levantamento Anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa dos anos 2010, 2012, 2013 respectivamente, e com base nessa análise é possível afirmar que a quantidade de dados que se referem as políticas de meio aberto, assim como ao quantitativo de meio aberto, em comparação aos jovens acompanhados no meio fechado é infinitamente menor.

Cabe aqui voltar ao questionamento sobre a necessidade de analisar as políticas educacionais desenvolvidas para pessoas em privação de liberdade. Como pode ser observado, as políticas específicas envolvendo estados e municípios só serão planejadas a partir da imposição de mudanças estabelecidas pelo SINASE visando a integração de políticas para o atendimento ao jovem que é amparado por esse sistema.

Buscando adequar o cumprimento aos princípios do ECA e agora do SINASE, o governo do estado de Goiás realizou uma reelaboração do Plano Estadual de Educação aprovado para o decênio 2015/2025 apresentando como estratégias a garantia da inclusão escolar dos adolescentes que se encontram cumprindo medidas socioeducativas bem como os recursos financeiros para atendimento e a ampliação das demandas das escolas que ofertam a EJA nos sistemas de privação de liberdade do estado (GOIÁS, 2015b) tendo em vista que o Plano anterior com vigência 2008/2017, não contempla o atendimento socioeducativo (GOIÁS, 2008).

Esse fato merece atenção pois permite compreender como as políticas públicas nacionais interferem, mesmo que a longo prazo, nas políticas públicas das demais unidades federativas.

Referente ao Plano Municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2015, p.7) o movimento entre Assistência Social e Educação se deu de forma contrária. Entretanto o documento já prevê o atendimento escolar dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas buscando estratégias para assegurar a permanência e a terminalidade no ensino fundamental de jovens com idades entre 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos desse modo “fazendo o enfrentamento à discriminação e ao preconceito nas instituições educacionais”. O documento se propõe ainda, conforme estabelece o PNE (2014-2024), promover a “busca ativa da população com idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos que esteja fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude, com

ampla divulgação à comunidade em geral nos períodos de matrículas, das vagas, séries, cursos e modalidades” (GOIÂNIA, 2015, p.9)

Seguindo a mesma determinação do SINASE e as orientações atribuídas pelo Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo e o já elaborado Plano Municipal de Educação, o município de Goiânia por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) e da Divisão de Acompanhamento às Medidas Socioeducativas em Meio Aberto que se insere dentro da Proteção Social de Média Complexidade elaborou o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo com vigência prevista para o período entre 2016 e 2025 (Lei Complementar nº 276, de 03 de junho de 2015)

Esse plano apresenta como princípio: a proteção integral dos direitos do adolescente que cumpre MSE e prevê ações articuladas “nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte para os adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Além disso, apresenta as diretrizes e o modelo de gestão do atendimento socioeducativo (GOIÂNIA, 2016. p.1)

Entre as diretrizes estão:

- d) Focar a socioeducação por meio da construção de novos projetos de vida pactuados com os adolescentes e suas famílias, consubstanciados em Planos Individuais de Atendimento – PIA;
 - (...)
 - q) Buscar a efetivação do processo socioeducativo a partir do Plano Individual de Atendimento;
 - (...)
 - i) Garantir a oferta e acesso à educação de qualidade, à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura na articulação da rede socioassistencial;
 - j) Garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e aos egressos do meio fechado, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo;
 - n) Integração operacional dos órgãos que compõem o sistema: educação, saúde, assistência social; cultura, capacitação para o trabalho e esporte (...)
- (GOIÂNIA, 2016, p. 17/18)

Conforme mencionado anteriormente, foi a partir de 1999 que o município de Goiânia assumiu a execução e o acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto- LA e PSC. Estas são supervisionadas pela SEMAS e executadas nos Centros de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS. Goiânia conta hoje com cinco CREAS distribuídos na cidade por região: Norte, Noroeste, Oeste, Leste e Centro-Sul.

O Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de MSE, de LA e PSC é composto por diferentes profissionais entre eles: assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais e advogado. Desses profissionais, um é designado para acompanhar o adolescente em sua MSE, normalmente o profissional de referência é da área de Serviço Social e Psicologia. Assim, esse profissional, torna-se técnico responsável pelo jovem cabendo aos demais profissionais dar subsidio e apoio aos atendimentos necessários.

Durante a elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, instituiu-se uma Comissão Intersetorial de Elaboração do Plano. Essa comissão foi composta por profissionais de diferentes áreas que atendem o jovem em conflito com a lei tais como: Assistência Social, Educação, Esporte, Segurança, Saúde, Trabalho. Com base no levantamento realizado pelos profissionais da Comissão Intersetorial foi possível apontar as principais fragilidades presentes no atendimento integrado que envolve a “desarticulação das políticas setoriais na efetivação das medidas socioeducativas” e a “ausência de uma instância de articulação entre as diferentes áreas que compõem o SINASE no município” (GOIÂNIA, 2016, p.25). Esses apontamentos são importantes pois permitem, caso haja interesse e prioridade do poder público, realizar alterações e direcionamentos que promovam melhorias no atendimento e efetivação das políticas públicas envolvidas.

Assim como o Plano Estadual, buscando superar os desafios já diagnosticados, o Plano de Atendimento do município estabelece metas de curto, médio e longo prazo para garantir o atendimento de qualidade e a articulação das políticas setoriais que atuam no Sistema Socioeducativo. Sobre as metas, é importante assinalar o eixo 4.1.2 que tem por objetivo “articular as políticas de educação, esporte, turismo, eventos e lazer e socioeducativas objetivando o acesso, permanência e acompanhamento escolar aos adolescentes em cumprimento de PSC e LA, especialmente os provenientes de comunidades distantes e carentes” (GOIÂNIA, 2016, p.36). Para isso são previstas estratégias de formação dos profissionais dessas diferentes áreas para o melhor acolhimento, assim como a “criação de grupos de trabalho entre profissionais da secretaria municipal de educação e esporte, agência de turismo e lazer e SEMAS/CREAS.”

Além disso, estabelece como ação “garantir uma educação de qualidade e inclusiva” que utilize como estratégia entre outros fatores, a formação dos

profissionais, a realização de palestras para os jovens e a readequação do planejamento escolar.

Cabe situar aqui, que entre as elaborações dos Planos de Atendimento Socioeducativo do Governo de Goiás e do município de Goiânia, foram aprovadas em outubro de 2015, as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2016b)

Sobre a importância da educação, enquanto política pública voltada para a proteção social e efetivação da MSE atribuída ao jovem, o documento afirma que:

A educação é imprescindível para a execução de medidas socioeducativas em meio aberto. Torna-se difícil pensar na integração social de um adolescente que abandonou a escola. A escolarização está diretamente relacionada a mais e melhores oportunidades para a construção de um projeto de vida. Além disso, uma das principais ações que devem ser efetivadas pelos programas e serviços de atendimento socioeducativo, em parceria com as escolas, refere-se à matrícula e à frequência escolar do adolescente, que devem ser periodicamente relatadas e comprovadas ao Judiciário, durante o cumprimento das medidas socioeducativas de LA ou de PSC. (BRASIL, 2016b. p;19)

Considerando a presença do jovem em conflito com a lei no ambiente escolar, as Diretrizes Nacionais apontam para a importância do sigilo sobre o ato infracional cometido, ou a MSE recebida em seu processo judicial. Acrescentam ainda que a “identificação do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas na escola deve se restringir ao diretor, coordenador/supervisor pedagógico, secretário escolar e professores”, não devendo, portanto, ser uma informação disseminada dentro da comunidade escolar. (BRASIL, 2016b, p.21)

Entretanto, em referência ao SGD que estabelece proteção ao jovem que cumpre MSE, as Diretrizes Nacionais afirmam que é fundamental a interlocução e o permanente diálogo entre diversos serviços e programas que participam diretamente e indiretamente do atendimento socioeducativo (BRASIL, 2016b, p. 21). Para isso, menciona que esse canal deve ser efetivado através de ligações telefônicas, visitas institucionais, reuniões entre os órgãos envolvidos e capacitações.

No que tange à educação brasileira e ao jovem em conflito com a lei, é possível afirmar que o processo de institucionalização das políticas públicas educacionais e de proteção ao adolescente em conflito com a lei, caminham lado a lado de modo que ora se distanciam, ora se entrelaçam. Mediante os documentos legais que regem o trabalho socioeducativo, é notório o reconhecimento do processo de escolarização

como elemento estruturante do sistema socioeducativo (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012).

Contudo, cabe analisar de modo mais amplo, qual o real papel que educação e, conseqüentemente, da instituição escolar no contexto específico desse jovem autor de ato infracional de meio aberto.

2.4 Função social da escola e sua articulação com as medidas socioeducativas

Significativa parcela dos jovens brasileiros encontra-se em defasagem idade-série ou está fora da escola. Grande parte das metas para se combater o analfabetismo ainda não foram completamente atingidas e, é possível observar que a busca ativa por jovens que se encontram fora do ambiente escolar, para garantir de fato que a escolarização se realize na população, nos leva questionar: que escola temos hoje? Qual o papel desenvolvido por essa instituição dentro da sociedade? Quais os desafios previstos na contemporaneidade? Como essa escola se articula junto à sociedade e suas demandas?

A função social da escola é algo muito estudado atualmente. Entre os autores que tratam do tema há quem defenda que a escola funciona como um instrumento de controle e ajustamento social, contribuindo para a manutenção da ordem vigente e perpetuação do sistema capitalista, tendo em vista que ela é capaz de se organizar pautada na disciplinarização e alienação dos estudantes, exercendo sobre estes um forte mecanismo de reprodução das injustiças sociais e mazelas da sociedade (BOURDIEU, 1999; DUBET, 2003). No entanto, há de se considerar que a escola é formada por indivíduos diferentes que apresentam trajetórias particulares de vida o que confere a essa instituição uma multiplicidade de experiências e dimensões. Desse modo, a partir das pessoas que a compõem, a escola pode ser considerada como um complexo sistema que muitas vezes não reproduz somente uma face da sociedade, mas recebe influências ideológicas, históricas, econômicas, sociais, culturais e políticas em seu processo educacional se constituindo como um local que pode ou não possibilitar as transformações humanas e o desenvolvimento do indivíduo que por ela passa (SAVIANI, 1994).

Sobre as funções sociais da escola Bourdieu (1999) explicita que o sistema escolar representa a medida mais eficaz de conservação social, manutenção das desigualdades e reprodução das classes sociais. Saviani em seu livro *Escola e Democracia* (1993) apresenta uma descrição da trajetória da Educação no Brasil,

verifica a existência de diferentes modelos pedagógicos e atribui funções sociais da escola específicas para cada modelo. Para essa descrição, Saviani realizou uma articulação entre os diferentes modelos educacionais e o processo de democratização instituído na sociedade brasileira. Como tema central dessa análise está a questão da marginalidade. Analisando a questão da marginalidade, o autor apresenta as teorias educacionais divididas em dois grupos; Teorias não-críticas e Teorias Crítico – Reprodutivistas.

De forma sintetizada pode-se compreender que o primeiro grupo, denominado “Teorias não-críticas”, é formado pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Esse grupo considera a marginalidade a partir de diferentes contextos e sujeitos e as relaciona com a estrutura econômica vivenciada. Desse modo, a marginalidade assume um tipo diferente em cada modelo pedagógico e consequentemente em cada período. Contudo, todos os modelos presentes na o grupo de Teorias não-críticas, viam na educação um instrumento de combate à marginalidade entendendo a educação como um potencial para equalização social.

Por exemplo, na Pedagogia Tradicional a marginalidade estava relacionada à ignorância, a não informação, àqueles que não conheciam os livros, portanto era papel da escola transmitir os conhecimentos acumulados e possibilitar transformação do aluno em pessoas de autonomia; na Pedagogia Nova a marginalidade deixa de ser vista como ignorância e passa a ser vista como rejeição, não aceitação, desajuste, inaptidão de todas as formas. Porém, nessa Pedagogia a marginalidade não é apresentada como um aspecto negativo, apenas diferente, portanto, essa pedagogia se baseava na educação capacitadora, de aceitação dos demais e pelos demais, de liberdade individual para aprender. Na Pedagogia Tecnicista, a marginalidade estava associada à incompetência, improdutividade, a incapacidade do trabalhador em conseguir operar a máquina; nesse sentido a educação reorganiza seu processo educativo com o objetivo de torna-lo prático, instrumental, operacional.

Considerando o segundo grupo, de “Teorias Crítico - Reprodutivistas”, formado pela Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e pela Teoria da escola Dualista, Saviani afirma que esse grupo compreende a educação como instrumento que colabora, legitima a marginalidade e a discriminação social a partir do caráter seletivo adotado pela escola. Nesse sentido a Educação só é compreendida quase somente pelos seus determinantes sociais e ao contrário das teorias não-críticas que possuem proposta

pedagógica, as Teorias Crítico - Reprodutivistas, não possuem uma proposta limitando-se apenas às profundas análises da determinação social da Educação.

Por fim, o autor sugere através de suas obras *Escola e Democracia* (1993) e *pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1994) um projeto pedagógico crítico em que admite que a Educação é influenciada pela sociedade onde está, pelas instituições sociais que possuem natureza contraditória e que com isso oportuniza mudanças. Essas mudanças permitem que a Educação possa reproduzir as injustiças sociais, o conservadorismo e a discriminação ou ter o poder de provocar de realizar transformações no contexto em que se vive. Para os educadores críticos-sociais, a educação estabelece estreita relação com a transformação social, desse modo torna-se importante mediadora no seio da sociedade, deve ser comprometida com a elevação da autonomia e consciência das massas e possibilitar o diálogo e as discussões tendo por objetivo a transformação de cada indivíduo que se insere no contexto escolar e perpassa pela sala de aula visando uma melhor compreensão de mundo e de seu papel, seus deveres e direitos diante dessa realidade

Compreender as visões sobre educação e os processos e mudanças pela qual ela passa se faz necessário por considerar que não se trata de algo acabado, definido; pelo contrário, se legitima a partir dos acontecimentos e das exigências que a sociedade vivencia e reflete no seio escolar.

De todo modo, sabe-se que educação de qualidade é um direito assegurado pela CF e pelo ECA e que apresenta entre os fundamentos estabelecidos pela LDB, o alicerce indispensável para a formação cidadã e o exercício dos direitos sociais, econômicos, civis e políticos que envolvem o indivíduo. Assim sendo, a educação deve proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho atribuindo ao Estado brasileiro, à família e à sociedade a responsabilidade de garantir condições de liberdade, dignidade, respeito e justiça social.

Entretanto outros autores afirmam que as escolas têm se constituído, não como local que promove o exercício da cidadania, do respeito e da diversidade, mas sim, um local excludente, conformista, que apresenta mecanismos de seleção e exclusão que refletem e reforçam a hierarquização dentro da sociedade e que contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais. Essa escola frequentemente deixa de lado sua dimensão questionadora e interrogadora do mundo exercendo apenas a função

de preparar recursos humanos para o Estado e atender ao modo de produção estabelecido (ARROYO, 2007; DIAS, 2011).

Sobre isso Coelho (2013, p.66) reforça que:

A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. A medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a condição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma autonomia, liberdade e justiça.

Nesse sentido, a escola deve se apresentar como uma instituição que possui uma organização “menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (BRASIL, 2013a, p. 152).

Todavia, são inúmeros os desafios enfrentados pela escola no intuito de promover uma melhoria da qualidade da educação no Brasil em especial do jovem sujeito desta pesquisa. Sobre esses desafios cabe destacar algumas metas a serem alcançadas presentes no PNE (2014-2024). Considerando o enfoque no jovem em conflito com a lei é importante enfatizar a Meta de número 3 que busca “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014. p. 22)

Podemos afirmar que esta meta não foi atingida e continua sendo uma realidade desafiadora pois, segundo a PNAD 2014 (IBGE, 2015) a população com idade entre 15 e 17 anos é de 10.547.337. Desse total cerca de 862.075 continuam sem ensino fundamental, ensino médio ou estão fora da escola. Além disso, mesmo apresentando taxa de frequência bruta de 84,3% para a população dessa faixa etária, apenas 58,6% correspondem à taxa de frequência líquida, já que grande parte dos alunos que frequentam o ano escolar não estão com a idade adequada para a série correspondente, apresentando defasagem idade-série em relação ao ensino médio. Cabe ressaltar ainda, conforme já mencionado no capítulo anterior, que se considerarmos especificamente os jovens em conflito com a lei, a taxa de frequência líquida do ensino médio representaria, sem dúvida, porcentagens ainda menores tendo em vista que a maioria dos socioeducandos encontram predominantemente no ensino fundamental (GOIÁS, 2015a).

Inseridos na Meta 3 estão as estratégias 3.8 e 3.9. Essas estratégias preveem ações intersetoriais articuladas em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude, realizando o acompanhamento e o monitoramento do acesso e permanência à escola, quanto à frequência e aproveitamento escolar, identificando os motivos da ausência, situações de discriminação, preconceitos e violências, promovendo ainda a busca ativa de jovens fora da escola em parceria e colaboração com as famílias e com órgãos públicos que juntos formam o SGD. Portanto, segundo essas estratégias, estados e municípios terão o desafio de se mobilizar para formar uma rede articulada que consiga viabilizar o acompanhamento dos alunos e suas particularidades além de realizar a busca dos alunos.

Considerando a Meta de número 8 que tem por objetivo “elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano” é necessário evidenciar que representa um desafio gigantesco tendo em vista que ao longo de 10 anos as estratégias devem possibilitar que mais de 10 milhões de jovens concluam seus estudos na educação básica (BRASIL, 2014, p. 67). Em oposição à meta estabelecida, o próprio IBGE relata que a medida que as pessoas avançam na idade, a procura por escolarização diminui e conseqüentemente o número de matrícula diminui. Se de fato a demanda ativa que está fora da escola buscasse esse direito, o contingente de professores e a quantidade de matrículas não seria suficiente. Ao contrário disso, o que se observa é que o total de matrículas tem diminuído ao longo dos anos. Como resultado, observa-se o fechamento de escolas, principalmente associadas à modalidade de EJA com a justificativa de que a procura pelos estudos e pela matrícula é baixa.

Inseridos na Meta 8 e semelhante ao proposto na Meta 3, se apresenta ainda a estratégia referente à articulação e intersetorialidade e a necessidade de busca ativa dos jovens fora da escola, nesse sentido, chama a atenção novamente o desafio que os plano locais terão ao apresentar as redes intersetoriais que deem conta dessa meta. Sobre isso Machado e Rodrigues afirmam que

Não é suficiente apenas possibilitar o acesso do público jovem, adulto e idoso à modalidade. É fundamental que se garanta um ensino de qualidade social, que favoreça aprendizagens significativas, a formação de conceitos e a conclusão da educação básica com sucesso. Muitos alunos de EJA precisam não só de informação sobre a oferta, mas devem ser convencidos que é

possível retornar à escola, ser aceitos, ter professores que os acolham, que saibam trabalhar com essa faixa etária, o que demanda do profissional, entre outros aspectos, o compromisso ético-político (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 387)

Podemos afirmar que considerando a realidade na qual vivemos hoje, o papel a ser desempenhado pela Educação e a articulação que a escola deveria ter junto à sociedade têm feito com que o nosso país considere as leis, pareceres e documentos como letra morta. Isso porque, mesmo apresentando embasamento legal apropriado, ótimas leis que garantem as políticas públicas e ações articuladas, não é visível a mudança e a transformação imediata da realidade da população. Ao contrário disso, o que se observa é que grande parte da sociedade civil se apresenta em um processo de acomodação em relação ao que já foi instituído, não exercendo sequer o acompanhamento dos efetivos atos e a cobrança da execução das propostas elaboradas.

A EJA se apresenta aos jovens em conflito com a lei e ao público que a ela destina como ampliação do acesso ao processo de escolarização, na tentativa de promover atitudes social e politicamente comprometidas. Desse modo, demonstram preocupação e interesse nos sujeitos pertencente a ela ao considerar necessário desenvolver

ações que assegurem o atendimento de qualidade aos adolescentes, jovens e adultos que não tiveram escolaridade em tempo regular ou que dela foram excluídos, considerando as suas peculiaridades, com o objetivo de contribuir para a superação da evasão, da cultura de repetência e garantir acesso aos saberes e conhecimentos como condições específicas e indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. (GOIÂNIA, 2010, p.9)

Essa modalidade deve ser compreendida como um constante processo dialético voltado para a formação humana, que possibilita a abrangência de todos os aspectos da existência do indivíduo, e a interação entre os demais sujeitos que formam o ambiente escolar.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (GOIÂNIA, 2010) apresenta, os jovens que se estão inseridos na EJA/EAJA apresentam experiências truncadas, marcadas pela descontinuidade nos estudos, pela exclusão social, pelo conflito com a família e com a sociedade, a se considerar o jovem autor de ato infracional.

Nesse sentido cabe questionar se a escola que está posta hoje tem se constituído para os jovens em conflito com a lei como um espaço que possibilita sua integração social e que favorece sua inserção e permanência no espaço escolar.

Se considerarmos a afirmação de Höfling (2001) sobre a implantação de políticas públicas dentro da sociedade capitalista, seremos acometidos por descrédito em relação à todo o SGD que envolve as minorias, entre elas o jovem em conflito com a lei, tendo em vista que a autora afirma que:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p.39)

Libâneo (2016) em seu texto sobre as políticas educacionais no Brasil questiona para que servem as escolas? E especificamente, para que servem as escolas destinadas aos pobres? Sobre isso evidencia que as funções sociais da escola nas últimas décadas têm sido desfiguradas e que é possível indicar três finalidades principais nas quais a escola se forma e funciona:

a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas;
a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo;
e a orientação dialética - crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas (LIBÂNEO, 2016, p.41)

Sobre as finalidades destacadas por Libâneo, cabe enfatizar a primeira, por considerar que se trata da população menos favorecida economicamente já que nos documentos produzidos referentes à escolarização existe de fato, um interesse e um esforço de amenizar a pobreza visível e alarmante presente em nossa sociedade e reduzir as taxas de exclusão social utilizando a escola como instrumento potencializador dessa transformação. Nesse sentido, o autor argumenta que as escolas públicas têm se tornado cada vez mais responsáveis pela multiplicidade de funções e serviços sociais que demandam a sociedade. Desse modo, a escola se torna desfigurada por deixar em segundo plano os aspectos de desenvolvimento cognitivo, processos de ensino-aprendizagem e habilidades e atitudes. O autor afirma ainda que considerar a escola apenas local de proteção social, de atendimento às diferenças, a reduz somente a um espaço físico que coloca em prática os projetos sociais do governo, as ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda.

Com isso, Libâneo conclui que a escola, estando desprovida de conteúdos, reduz as possibilidades das pessoas menos favorecidas de conquistar o desenvolvimento intelectual e o mundo cultural, pois se compreende que não havendo conhecimento, não há também justiça social e cidadania. Em seu trabalho intitulado: *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*, Libâneo conclui que

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais (LIBÂNEO, 2012, p. 26)

Em oposição às ideias de Libâneo, Gallo e Willians (2008) apresentam a escola como um fator de proteção à conduta infracional do jovem em conflito com a lei. Entretanto relatam que na tentativa de acesso à educação, inicia-se um ciclo de exclusão sobre o qual o jovem passa por etapas como: estudar na escola, evadir da escola, cometer ato infracional, tentar retornar à escola, ser rejeitado pelo seu histórico e pelo “estigma” de estar em conflito com a lei (GALLO; WILLIANS, 2008, p. 51).

Considerando a escola como local de sociabilidade, Dayrell (2007, p.1111) afirma que existem diferentes nuances que estabelecem a capacidade de conviver com o outro. Essas nuances representam um constante movimento “de aproximações e afastamentos numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras”. Em resumo o autor considera que:

(...) a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver. (DAYRELL, 2007, P. 1118)

Quando se questiona se a escola exerce um importante papel para as camadas populares da sociedade, Adorno (1991, p.78) admite que a escola é ao mesmo tempo distante e familiar. Distante porque não se constitui como um efetivo lugar de realização e ascensão social; e familiar porque representa um local de “aprendizado da violência” já que de forma sutil, expulsa os que dela não se adequam utilizando “poderosos mecanismos”.

Ainda assim podemos considerar que a escola pode desempenhar um importante papel como instituição social possibilitando a socialização e a cidadania.

Para isso, é necessário que a escola veja o jovem para além da “condição monolítica de aluno”, o considerando sujeito em sua diversidade e condição juvenil. Somente a partir dessa compreensão, será possível que a escola contribua efetivamente para a formação da cidadania responsável (GUIMARÃES; DUARTE, 2012, p. 153).

Desse modo, para que escola seja capaz de promover intenções e finalidades que ressignifiquem as múltiplas influências recebidas do meio externo, torna-se necessário considerar as diversas ideologias, a condição sócio histórica do jovem, os aspectos jurídicos e políticos e as diferentes culturas que o envolvem (GALLO; WILLIAMS, 2008).

Acreditar na importância do papel desempenhado pela escola frente às medidas socioeducativas se faz necessário, tendo em vista que, o ECA e o SINASE determinam, como termo de compromisso para cumprimento da medida, o retorno à escola mediante imposição judicial. Desse modo, com base na obrigatoriedade de garantir o acesso da escolarização aos jovens, esses são matriculados nas escolas e assim, a escola, portanto, passa a ser um dos primeiros lugares para onde o jovem em conflito com a lei será encaminhado para dar prosseguimento à execução da medida recebida. (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012).

Em conformidade com Höfling (2001), acreditamos que a educação pode ser considerada uma estratégia viável, caso seja utilizada sob estratégias específicas que busquem a superação das desigualdades e diferenças, tendo em vista que:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada (HÖFLING, 2001, p.38).

Dessa forma, concordamos que é por meio do desenvolvimento das políticas sociais, que envolvem a escola, que há a inclusão social que promove o acesso a novas oportunidades sociais, de modo a contribuir na diminuição de estatísticas de extrema desigualdade. Diante disso acreditamos que a escola ocupa o papel privilegiado para a construção da identidade do indivíduo como cidadão pleno.

CAPÍTULO III: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta caráter de cunho qualitativo que possui entre outras características ser descritiva. Este capítulo, portanto, se detém em fazer com que o leitor compreenda todos os passos da investigação realizada e para melhor compreensão, apresentaremos o *lócus* da pesquisa, os princípios metodológicos que nortearam este estudo, os métodos e técnicas para coleta e tratamentos dos dados.

3.1 Lócus da pesquisa

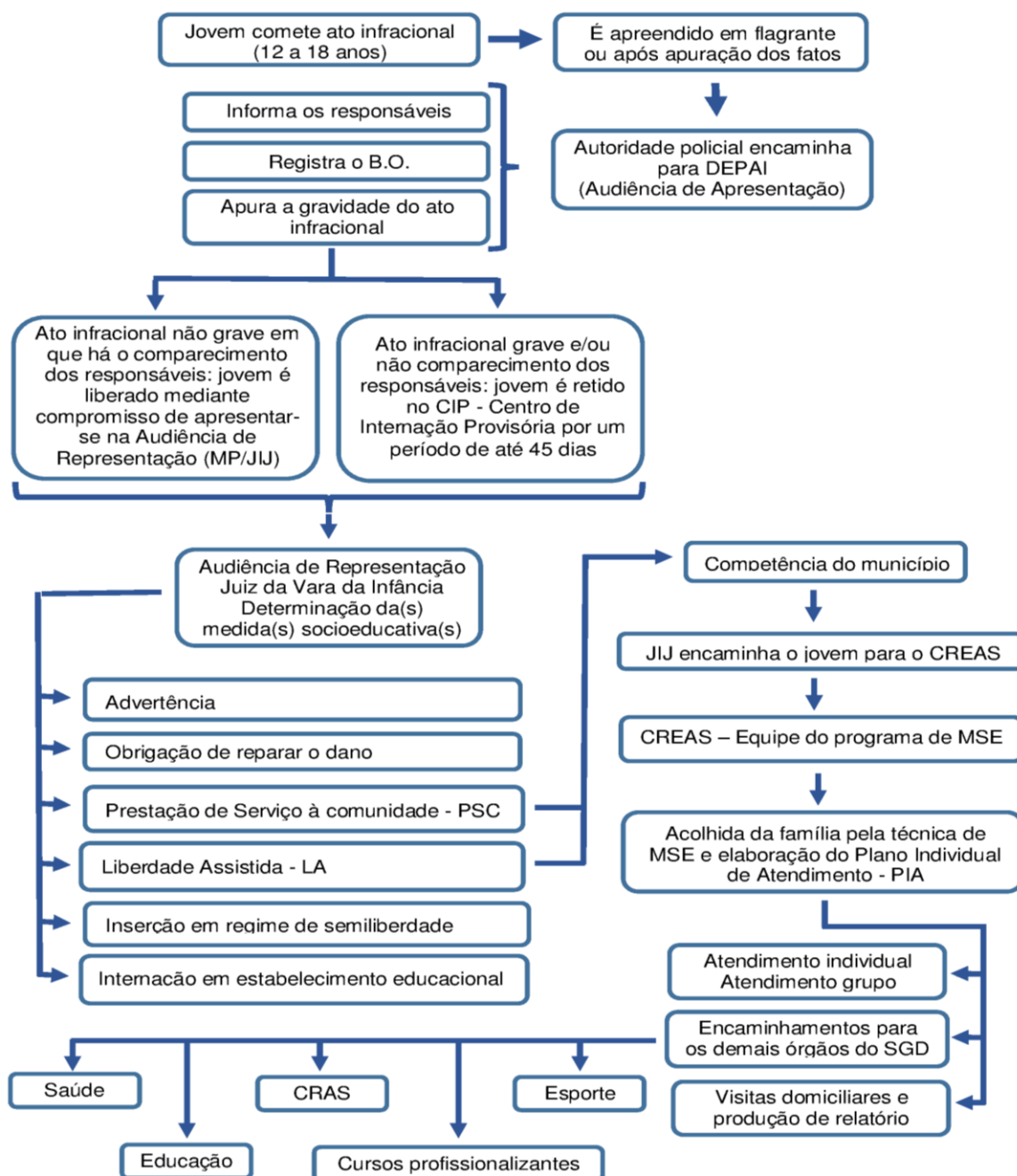
Considerando que o nosso objetivo é compreender como se dá a relação do jovem que cumpre MSE em meio aberto com a instituição escolar e procurando verificar se a escola cria condições e contribui para a melhoria da formação e socialização desse jovem, esta investigação envolve a participação de dois sujeitos distintos - o jovem que cumpre MSE e o professor da rede municipal de educação que atua na modalidade de EAJA. Evidenciando dois locais de pesquisa: os Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e as Escolas Municipais que ofertam o EAJA em Goiânia.

Desse modo, cabe compreender quem são os sujeitos que participaram da pesquisa, como se deu a escolha desses participantes, onde ocorreu sua participação, de que modo cada participante colaborou e possibilitou a coleta de dados para a pesquisa, quais foram os instrumentos e técnicas utilizados em cada contexto específico.

Na busca por entender de forma mais aprofundada a trajetória de vida e escolar do jovem em conflito com a lei foram realizados encontros nas unidades dos CREAS. A escolha do CREAS como local de pesquisa vinculado ao jovem, não se deu de forma aleatória. Na verdade, teve por objetivo a manutenção da descrição e do sigilo referente ao cumprimento de MSE a qual foi imposta pelo poder judiciário ao jovem. Dessa maneira, diante das reuniões estabelecidas junto aos representantes da SEMAS e da SME, ficou cordado que a abordagem e participação do jovem na pesquisa seria realizada no ambiente dos CREAS e a participação dos professores, seria realizada nos colégios da rede municipal de ensino. Com base nisso, torna-se importante compreender o papel dos CREAS junto ao jovem em conflito com a lei, evidenciando os aspectos que envolvem o atendimento, trabalho e encaminhamento realizado com o jovem que cumpre MSE de meio aberto.

A MSE, conforme já relatado, é atribuída por representantes vinculados ao Juizado da Infância e Juventude – JIJ. De maneira simplificada as etapas que inserem o jovem no atendimento socioeducativo de meio aberto, pode ser vista no fluxograma abaixo (Figura 4):

Figura 4 – Fluxograma de atendimento das MSE: Meio Aberto



Elaboração: A autora

Fonte: ECA, art. 103-105; 106-128, ECA; 171-190 (BRASIL, 1990)

Decreto Nº 7.809, de 26 de fevereiro de 2013 (GOIÁS, 2013)

Conforme previsto na MSE recebida, o adolescente comparece à unidade do CREAS acompanhado de seu responsável para realizar o acolhimento e primeiro atendimento no programa das MSE.

Sabe-se que a municipalização do atendimento socioeducativo de meio aberto em Goiânia, ocorreu segundo registros do município e do governo do estado, entre os anos 1998 e 1999. A partir desse período a MSE de meio fechado (privação de liberdade) tornou-se de responsabilidade do estado, enquanto o acompanhamento das MSE de meio aberto (LA/PSC) ficou a cargo dos municípios.

Como já mencionado, atualmente Goiânia possui cinco CREAS: Centro-Sul, Leste, Noroeste, Norte e Oeste que estão localizados conforme a divisão de microrregiões estabelecida através do Plano Diretor de Goiânia (GOIÂNIA, 2007).

O CREAS representa uma unidade pública e estatal, vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social de Goiânia. O órgão é composto por quatro serviços distintos: serviço de proteção e atendimento especializado à família e indivíduos – PAEFI, o serviço especializado em abordagem social, o programa de erradicação do trabalho infantil - PETI e o serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas – MSE de liberdade assistida – LA e prestação de serviço à comunidade – PSC. Dentro do programa de MSE o CREAS apresenta como público alvo os adolescentes com idade entre 12 e 18 anos e jovens de 18 a 21 anos que estejam em cumprimento de MSE determinada pelo JIJ.

Para o exercício de suas atividades, o atendimento do CREAS deve articular com as demais políticas públicas bem como o Sistema da Garantia de Direitos. Para o funcionamento do programa de MSE, o CREAS conta com uma equipe multidisciplinar formada por diversos profissionais, entre eles: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, advogados e educadores sociais. Entretanto, para realização do acompanhamento da MSE do jovem é necessário que um dos profissionais sejam designados como técnico de referência ou técnico socioeducativo. Normalmente essa atribuição é imposta aos psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. De um modo geral, todos os serviços ofertados e realizados pelos CREAS através do programa de MSE têm por objetivo buscar a reinserção e reintegração familiar e social do jovem que cometeu o ato infracional, e visando esse objetivo a equipe das MSE atuam em cinco frentes: prevenção, orientação, encaminhamento, atendimento psicossocial e jurídico.

Nas unidades dos CREAS, portanto, o jovem terá o acompanhamento de sua MSE realizado por um técnico de referência. Durante o acolhimento são coletadas diferentes informações, sociais, econômicas, educacionais, de moradia, de saúde para o preenchimento do prontuário visando conhecer a realidade do jovem e de sua família. Por meio dessas informações é elaborado o Plano Individual de Atendimento – PIA para o jovem em conflito com a lei. No PIA serão previstas atividades que serão desenvolvidas e/ou acompanhadas durante a execução da MSE. Entre as principais atividades constam a escolarização, profissionalização, atendimento individualizado na unidade do CREAS, atendimento em grupo durante as reuniões do grupo Interagir, e caso a medida seja a PSC; o cumprimento do serviço no local indicado. Sobre a escolarização, o termo de compromisso estabelece a obrigatoriedade de frequência escolar do jovem em conflito com a lei. Assim sendo, cabe o acompanhamento da frequência escolar do jovem ou caso não estude, a realização da matrícula e retorno escolar do socioeducando à rede básica de educação.

Buscando compreender a trajetória de vida e profissional de cada professor participante foram realizados encontros em 8 escolas da rede municipal de educação que ofertam a modalidade de EAJA. Goiânia possui atualmente 168 instituições educacionais distribuídas por todas as regiões da cidade. Dessas, 61 instituições atuam na EAJA. A escolha das escolas participantes da pesquisa não ocorreu de forma aleatória, mas definida mediante um levantamento realizado com base nas informações dos prontuários dos jovens em conflito com a lei. Desse modo, levando em consideração o fato de que grande parte dos jovens possuem idade acima de 15 anos e não concluíram o Ensino Fundamental na idade regular, as escolas que esses jovens cursam ou cursavam possuem a modalidade de ensino da EAJA.

3.2 Princípios metodológicos da investigação

A presente pesquisa possui caráter qualitativo que segundo Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994), permite a obtenção de informações detalhadas do contexto de vida dos investigados a partir da imersão do pesquisador no ambiente de pesquisa já que apresenta o ambiente natural como fonte direta, nesse caso; os CREAS e as instituições de ensino, e o pesquisador como instrumento-chave. Se caracteriza ainda por ser descritiva, onde os resultados surgem a partir da interpretação da totalidade, da “percepção de um fenômeno num contexto” (TRIVINÓS, 1987, p.128).

A investigação apresenta preocupação com o processo, com o desenvolvimento do fenômeno, e não somente com os resultados da pesquisa e seu produto. Utiliza como critério a cientificidade que se traduz na coerência, consistência, originalidade e objetivação da pesquisa. Além disso, se caracteriza por apresentar como consistência⁹ além da qualidade formal, a qualidade política. Isto porque a qualidade formal da pesquisa evidencia entre outros fatores, a utilização das técnicas e instrumentos de modo apropriado, a manipulação das referências bibliográficas por intermédio da discussão teórica, ao passo que a qualidade política coloca em ênfase os conteúdos e a historicidade da qual o pesquisador, cidadão, ou ator político influencia e é influenciado enquanto fenômeno participativo (DEMO, 1995).

Considerando o caráter qualitativo da pesquisa, juntamente com a qualidade formal e política da mesma, podemos inferir que um importante critério dessa investigação é a discutibilidade, mais precisamente a dialética já que as pesquisas não devem parar no discurso, ao contrário através do discurso deverão ser potencializados novos diálogos que permitam a comunicação visando os estudos dos problemas e de suas soluções. Sobre esses fatores é possível indicar, a grosso modo, que a investigação realizada apresenta características que convergem para a base teórica do materialismo histórico-dialético, já que concebe o jovem adolescente como sujeito social e histórico que se relaciona nas diversas instâncias da sociedade entre elas, a escola, de modo que a análise da adolescência e juventude assim como os processos educacionais não podem ser vistos de modo a-histórico ou desconexo dos diferentes contextos envolvidos e das contradições que permeiam a vida, que intencionalmente ou não, influenciaram e contribuíram para a prática de atos infracionais realizada pelo jovem.

Esta investigação foi desenvolvida em cinco etapas principais:

⁹ Segundo Demo (1995, p.20), consistência representa um dos critérios internos da cientificidade e “significa a capacidade de resistir a argumentações contrárias”.

1ª) Estudo referente aos documentos legais norteadores sobre educação e jovem em conflito com a lei;

2ª) Análise de 683 prontuários dos jovens que cumprem MSE na cidade de Goiânia;

3ª) Aplicação de 63 questionários aos jovens atendidos no programa de MSE nas unidades dos CREAS;

4ª) Realização de 8 entrevistas semiestruturadas aos professores que atuam na modalidade de EAJA no município de Goiânia;

5ª) Análise dos dados obtidos por meio dos prontuários, questionários e entrevistas e discussão dos resultados.

Durante o desenvolvimento da primeira etapa utilizamos a análise documental. Na segunda e terceira etapa, utilizamos os princípios que envolvem análise estatística simples com elaboração de gráficos e tabelas, e durante a quarta etapa partimos do princípio que o pesquisador é capaz de compreender vários aspectos que envolvem o sujeito e o fenômeno estudado, nesse sentido, criou-se grupos de ideias que abarcassem os principais pontos evidenciados na análise do objeto de pesquisa dessa investigação. Sabendo que a pesquisa não deve ter a obrigatoriedade de apresentar hipóteses, categorias e tampouco resultados esperados, esses grupos foram criados com base no alto grau de complexidade que se relaciona numa descrição coerente e sistematizada das reflexões críticas baseadas no aporte teórico e na participação dos sujeitos desse estudo (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994;).

Adotou-se como instrumento de investigação questionários e entrevistas. Conforme já relatado, aos jovens foram aplicados questionários nas unidades dos CREAS durante a reunião do Grupo Interagir. A opção pelo questionário se deu por ele possibilitar a impessoalidade na aplicação da técnica, permitindo responder a questões que possam ser consideradas embaraçosas ou invasivas, e evitar a exposição direta do pesquisador que pode exercer influência direta no pesquisado. Conforme afirmam Cervo, Bervian e Silva (2007) o questionário possui a vantagem de transmitir confiança aos participantes em função do anonimato e isso possibilita a coleta de informações e respostas mais próximas da realidade.

Com os professores foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados junto aos

professores foi elaborada conforme Apêndice C. Com esse instrumento objetivamos verificar de que modo se dá a relação entre o docente e o jovem em conflito com a lei e compreender como é a aceitação e/ou inclusão desse estudante no ambiente escolar. Sobre a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de informações, Triviños (1987, p. 48) afirma que trata-se de uma entrevista que:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Considerando que a pesquisa apresenta cunho qualitativo, a participação dos sujeitos envolvidos (professores), nessa etapa possibilita atenção especial ao informante, à sua linha de raciocínio e aos mais variados sinais como: gestos, entonações, expressões, que dão significado ao que é dito.

Vale destacar que a opção pela entrevista semiestruturada se deveu ao fato de que mais do que outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, a entrevista, propicia uma relação com base na interação; desse modo na medida em que há um clima de aceitação e estímulo, existe uma atmosfera de influência recíproca que flui de maneira autêntica entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.3 Os métodos de Pesquisa e a Coleta de dados

A primeira etapa do estudo lançou mão da análise documental que trata-se de uma importante técnica frequentemente adotada em pesquisas nas áreas de ciências sociais e educação. Segundo Ludke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja contemplando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Esta etapa foi desenvolvida com base no levantamento e seleção de documentos, fichamento e arquivamento das informações referentes à pesquisa e análise e interpretação dos dados obtidas por meio dos documentos e textos estudados.

Durante a seleção dos textos norteadores privilegiou-se documentos e leis que regulamentam e subsidiam a educação brasileira, em Goiás e em Goiânia e a

legislação que envolvem o jovem em conflito com a lei. Em vista disso, para compreender essa temática, foi realizada a leitura de diferentes documentos oficiais tais como: Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 e 2015, Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001-2010 e 2014-2024 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2012, Planos de Atendimento Socioeducativo Estadual e Municipal de 2015 e 2016 respectivamente, Plano Estadual de Educação – Goiás (PEE/GO) de 2008 e 2015 e Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME/Goiânia) de 2014.

É importante mencionar que durante a leitura desses textos foram analisadas principalmente aspectos que envolvem as políticas públicas voltadas ao jovem em conflito com a lei, a garantia, oferta e acesso à escolarização desses jovens, e a finalidade da formação da educação básica vinculada ao exercício da cidadania.

De modo paralelo a realização da análise documental, foi feito o levantamento quantitativo analisando os prontuários dos jovens que cumprem MSE de meio aberto nas unidades dos CREAS Norte, Noroeste, Leste, Oeste e Centro-Sul em Goiânia. Essa segunda etapa foi realizada no final do ano de 2015, e só foi possível mediante o auxílio das cinco equipes que compõem o programa de MSE dos CREAS. Durante os meses de outubro e novembro, foram analisados os relatórios qualiquantitativos das MSE e o estudo de 683 prontuários ativos¹⁰ dos jovens em conflito com a lei conforme pode ser observado no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Quantitativo de prontuários analisados nas unidades dos CREAS

Centro-Sul	Leste	Noroeste	Norte	Oeste
102	76	255	116	134

Fonte: A autora

Por meio dessas informações, diversos aspectos como idade, etnia, formação familiar, condição socioeconômica e escolarização do jovem foram emergindo.

¹⁰ Esse termo está relacionado ao jovem que efetivamente é acompanhado no programa das MSE já que realizou o acolhimento na unidade dos CREAS. Contudo, existiam na ocasião, prontuários que não foram analisados tendo em vista dois motivos: o não início da execução da medida em função de não comparecimento do jovem à unidade, ou prontuários anexados no Arquivo Provisório por diferentes fatores: mudança de endereço, recebimento de MSE de meio fechado, óbito do jovem durante a MSE.

Simultaneamente a análise dos prontuários, foi elaborado um questionário para ser aplicado aos jovens em conflito com a lei. A partir da elaboração desse questionário, iniciou-se a terceira etapa da pesquisa que se baseou na aplicação dos questionários aos jovens nas unidades dos CREAS. Durante o primeiro semestre de 2016, as unidades dos CREAS Norte, Noroeste, Oeste e Centro-Sul realizaram os encontros previstos para cumprimento da MSE que estabelecem a participação do jovem no atendimento em grupo.

Durante a realização do grupo de jovens intitulado Interagir e coordenado pelos profissionais da equipe de MSE, utilizou-se a técnica de observação com registros em diário de campo sobre a participação e o envolvimento dos jovens nas temáticas abordadas. É oportuno destacar que antes de iniciar as atividades do grupo Interagir nas unidades dos CREAS, foram aplicados os 63 questionários aos jovens participantes. Esse questionário tinha por objetivo o levantamento de informações como idade, etnia, trajetória escolar, locais em que o jovem estudou e/ou estuda, participação da família na escola, avaliação da escola e dos professores, perspectiva de futuro e vida (APÊNDICE A). Cabe aqui mencionar que a unidade do CREAS Leste não realizou o grupo Interagir durante esse período devido problemas de infraestrutura do município e a falta de materiais básicos fornecidos pela prefeitura, desse modo, nesses locais os questionários não puderam ser aplicados.

Utilizando dados presentes na análise dos prontuários e no levantamento com base nos questionários, realizou-se um mapeamento indicando as principais escolas presentes na trajetória escolar desse jovem. Mediante a análise percebeu-se que a maioria dos jovens se encontra vinculado à rede municipal de educação dentro da modalidade de EAJA. Após o levantamento das escolas que frequentemente atendem jovens em conflito com a lei, foi elaborada a entrevista semiestruturada para aplicar aos professores da SME que atuam na modalidade de EAJA.

Assim, no final do primeiro semestre de 2016 iniciou-se a quarta etapa do estudo, por meio da realização de 8 entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal de educação vinculados à EAJA. A escolha das escolas não se deu de forma aleatória, mas foi definida mediante informação nos prontuários e questionários dos jovens em conflito com a lei. Já a participação de cada professor na realização da entrevista, ocorreu de maneira voluntária por interesse em colaborar e vontade de atuar no contexto específico. As informações referentes à escola, sua região de abrangência, o gênero, idade e formação específica de cada professor participante, o

tempo de atuação na educação e na modalidade da EAJA do professor estão estruturados no Quadro 2:

Quadro 2 - Relação dos professores participantes da pesquisa

Professor	Região da escola*	Gênero	Idade	Tempo** na Educação	Tempo** na EAJA
P₁	Centro-Sul	Masculino	51	20	13
P₂	Noroeste	Masculino	46	13	7
P₃	Noroeste	Feminino	42	17	17
P₄	Noroeste	Masculino	45	22	15
P₅	Noroeste	Masculino	31	13	5
P₆	Norte	Feminino	40	23	6
P₇	Norte	Masculino	33	13	4
P₈	Oeste	Feminino	53	30	11

* Região da escola referente a setorialização estabelecido de acordo com o CREAS de referência

** Tempo se refere a quantidade de anos atuando na Educação e na EAJA

Fonte: a autora

Vale destacar que a entrevista semiestruturada teve por objetivo verificar de que modo se dá a relação entre o docente e o jovem em conflito com a lei, compreender como é a aceitação e/ou inclusão desse estudante no ambiente escolar e perceber se a escola cria condições e contribui para a melhoria na formação humana e socialização desse jovem.

Essas entrevistas foram realizadas nas unidades educacionais da rede municipal nos horários definidos pelos entrevistados. Conforme estabelece o Comitê de Ética a participação de cada professor (a) foi autorizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que entre outros fatores prevê o sigilo quanto ao nome do participante da investigação, autoriza a gravação de áudio da entrevista, esclarece sobre a total autonomia em responder ou não qualquer pergunta que não queira e em desistir da pesquisa a qualquer momento que achar necessário, sem que haja penalidade. As entrevistas com os professores tiveram

duração entre 40 e 50 minutos e conforme foram sendo realizadas, foram feitas as transcrições para a realização de análises posteriores.

Com o interesse de analisar o perfil do jovem em conflito com a lei e sua relação com os processos escolares, foi realizada a interpretação dos questionários aplicados aos jovens e em seguida, a construção de gráficos (APÊNDICE B) visando facilitar a compreensão de modo sistematizado dos dados obtidos.

De modo concomitante, ao adentrar nas unidades dos CREAS e participar das reuniões propostas pelo grupo Interagir, assim como, ao compartilhar o espaço da sala dos professores nas instituições de ensino, foi possível realizar a observação direta do contexto vivenciado através do contato da pesquisadora com o fenômeno e com as situações experienciadas que envolvem esses diferentes sujeitos da pesquisa (MINAYO, 2004).

Através da observação foram feitos registros no diário de campo tendo por finalidade guardar informações, reflexões, comentários proferidos pelos participantes da pesquisa assim como da pesquisadora no ambiente e nos momentos observados.

Considerando as entrevistas semiestruturadas concedidas pelos professores, é importante destacar que a transcrição de cada fala foi *ipsis literis* e que após a transcrição, foram elaborados grupos de ideias que apresentam a complexidade que envolve os sujeitos participantes da pesquisa, assim como uma descrição sistematizada a partir das reflexões críticas pautadas no suporte teórico da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994;).

CAPÍTULO IV: O JOVEM, O PROFESSOR E A ESCOLA

Conforme já discutido nos capítulos anteriores, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) preconizam que a educação deve ser compreendida como um direito de todo cidadão, nos diferentes níveis de sua formação e tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o mundo do trabalho e o exercício da plena cidadania. Desse modo, consideramos que essa garantia de direito representa uma questão de justiça social e política pública possibilitando às diferentes classes o acesso ao conhecimento, fazendo com que a escola possibilite a socialização e a formação cidadã do indivíduo que por ela passa.

Considerando os documentos legais que dão suporte ao jovem em conflito com a lei, percebe-se ainda que a escola deve ocupar papel de destaque na vida desse sujeito que se encontra em situação de vulnerabilidade. Gallo e Willians (2008) consideram que a escola representa um fator de proteção frente à conduta infracional do jovem que cumpre MSE. Em conformidade com esses autores, as Diretrizes Nacionais para Atendimento Escolar de Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, aprovada em 2015, afirmam que a educação é imprescindível e indispensável para a execução completa de medidas socioeducativas no que tange à integração social do jovem. Esse documento afirma ainda que uma das principais ações a ser efetivada pelos programas e serviços de atendimento ao jovem em conflito com a lei está relacionada à parceria desenvolvida com as escolas objetivando a efetivação da matrícula e o acompanhamento da frequência escolar (BRASIL, 2016b).

Desse modo, cabe compreender que a educação básica tem por objetivo a formação para a cidadania e que a escola representa um local que pode contribuir para que o desenvolvimento humano e social desse jovem ocorra.

Considerando que esta investigação tem por objetivo compreender a relação que se dá entre o jovem em conflito com a lei e a escola e verificando se a escola cria ou não condições que contribuam para a formação humana e socializadora desse jovem, torna-se imprescindível compreender o perfil de ambos os grupos sujeitos da pesquisa: jovem em conflito com a lei e professor da EAJA, assim como entender as considerações feitas por ambos nos diversos aspectos levantados nessa pesquisa.

Com base nos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos jovens, das entrevistas concedidas pelos professores, da análise dos prontuários dos jovens e da revisão dos documentos que envolvem a temática Educação e jovem em conflito com a lei, apresentaremos a análise dos dados.

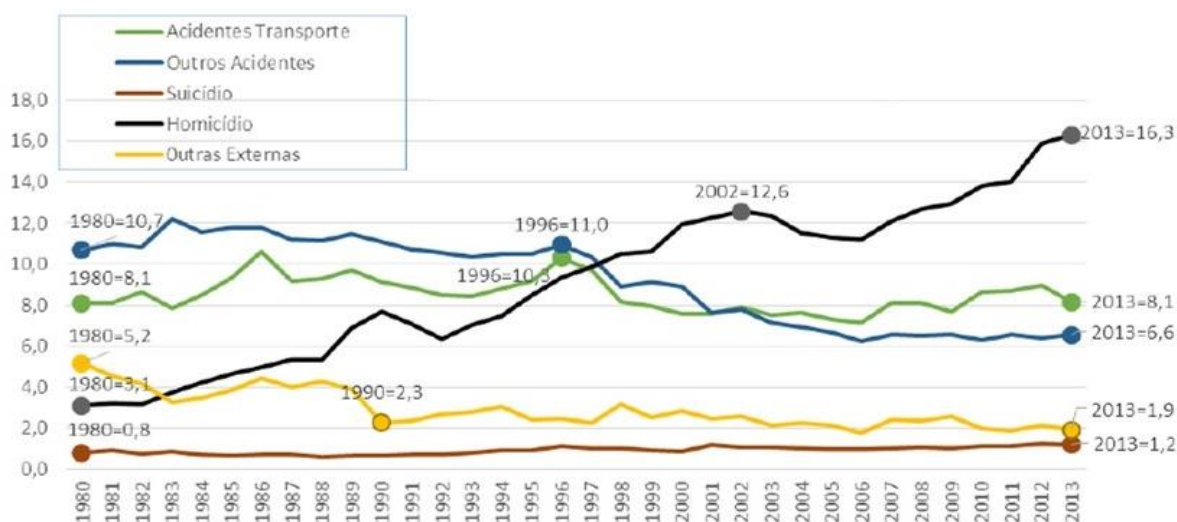
4.1 Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa:

4.1.1 Jovem em Conflito com a Lei

Do universo de 63 jovens pesquisados (APÊNDICE B) 93,7% são do sexo masculino, 66,7% estão entre a faixa etária de 16 anos e 17 anos, 76,2% declarou ser de cores parda e preta e 68,2% não concluíram o ensino fundamental. Considerando a renda familiar, mais de 60% dos jovens pesquisados tem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos e 85,8% declararam morar na periferia da cidade.

De acordo com os dados presentes no Mapa da Violência (2015) percebe-se que características como: ser jovem, do sexo masculino, de baixa renda e morador da periferia representam características que colocam o jovem frente à frente com os altos índices de taxas de homicídios do Brasil. O estudo realizado sobre a evolução das taxas de mortalidade por causas externas de crianças e adolescentes entre os anos de 1980 a 2013 revelou que ocorreu um aumento de 640,9% de mortes ocasionadas por causas violentas (WASELFISZ, 2015). Essa evolução pode ser vista na figura abaixo, extraída do Mapa da Violência de 2015. Cabe mencionar aqui que a causa de morte provocada pela violência entre esses sujeitos, representa hoje, quase metade (46%) das causas da mortalidade para essa faixa etária (WASELFISZ, 2015).

Figura 5 - Evolução das taxas de mortalidade (por 100 mil) por causas externas de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos. Brasil. 1980/2013.



Fonte: Mapa da Violência 2015. Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. (WASELFISZ, 2015, p. 17)

Em referência a isso, é importante lembrar, que o Estado que deveria garantir a segurança plena dos cidadãos, atuando como interventor e mediador de conflitos sociais sendo responsável pela elaboração de políticas públicas, se mostra ausente neste contexto que envolve os altos índices de violência e criminalidade. Essa ausência, conforme relatam Durães e Corrêa (2015, p. 54) encontra-se na “indisposição política” do Estado para o enfrentamento da situação. Sobre isso, os autores afirmam que:

- Não existe ação integrada entre as forças de segurança e as demais instituições políticas de organizações da sociedade civil para reduzir e controlar os índices de criminalidade;
- Não há um planejamento a longo, médio e curto prazo;
- Não existe um plano de intervenção para reduzir o número de homicídios que contemple ações repressivas ao crime e preventivas direcionadas aos jovens, e de mobilização social;
- É muito incipiente a participação de lideranças comunitárias na formulação de estratégias para a segurança pública, em que pese a importância da atuação dos Conselhos de Segurança;
- O governo não prioriza ações e intervenções em áreas essenciais tais como moradia, saúde, educação, esporte e lazer.

A ausência dessas ações voltadas para a segurança da sociedade e principalmente para a juventude pode influenciar

No modo como ela se relaciona com a sociedade e no modo como ela passa a intervir no seu contexto. Esses processos não são desarticulados, pelo contrário, é a resultante da ineficiência, do descaso e da precariedade que constitui a construção da vida desse segmento. (SANTOS, 2012. p. 522)

Com relação à faixa etária do jovem em conflito com a lei participante desta pesquisa, com idade média entre 16 e 17 anos (66,7%), é possível afirmar que o termo que melhor contempla essa faixa etária segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) é o de Adolescente, e ainda de acordo com o Estatuto da Juventude - EJ (BRASIL, 2013c) é o termo Jovem. Essa indefinição pode ser influenciada pela vivência de cada indivíduo, já que podemos considerar que os jovens de hoje e especificamente os jovens autores de atos infracionais, são vistos como sujeitos que passam por um processo de “adultização” acelerado por estarem expostos aos conflitos nos quais se inserem, às vulnerabilidades sociais que apresentam e aos inúmeros desafios que precisam superar (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015). A análise do termo adolescente e jovem pôde ser observada mediante a participação desse sujeito nos grupos realizados nas unidades dos CREAS. A partir do parecer da equipe técnica foi possível verificar que quando o sujeito era chamado de “adolescente”, pairava no ambiente um tom de deboche e ironia, em contrapartida, quando era chamado de “jovem”, percebia-se ali um sentimento de representatividade da maioria deles. Durante as entrevistas realizadas, alguns professores afirmaram que os jovens em conflito com a lei são mais amadurecidos que os demais, como no trecho abaixo:

Eu o identifico como um jovem que já experimentou desde cedo o estar livre de limites, alguém que não teve uma relação de sintonia com um adulto que o direcionasse. A impressão que eu tenho é que desde criança ele não tem uma referência no mundo. Na verdade, o mundo é que deu essa referência à ele. Ele que se criou por si só. (P8, turno 64).

O que se pretende aqui é evidenciar que ao contrário do que muitos pensam a juventude não pode ser considerada homogênea (PAIS, 1990; 1993; DAYRELL, 2007). Ela deve ser vista como uma fase singular na formação do indivíduo garantida por meio de proteção integral perante o Estado, porém, que pode inclusive, ser

marcada por rupturas como mencionado anteriormente através da pesquisa do Mapa da Violência.

Sabe-se que o Brasil apresenta um histórico de exclusão social marcado pela criminalização das camadas mais pobres, portanto, considerar o jovem participante dessa pesquisa que em sua maioria é do sexo masculino, negro, de baixa renda, morador da periferia, que apresenta atraso escolar, é na verdade, perceber que o descaso das políticas sociais que garantem os direitos da população juvenil produz cada vez mais desigualdade social e o “extermínio” desse jovem que “têm cor, sexo, situação social e localização definidos” (SANTOS, 2012, p. 522).

4.1.2 Professor da EAJA em Goiânia

Participaram desta investigação 8 professores, 5 do sexo masculino (P1, P2, P4, P5, P7) e 3 do sexo feminino (P3, P6, P8). A idade entre eles varia entre 31 e 53 anos, sendo que metade deles estão na faixa dos 40 anos. Todos são profissionais concursados e licenciados, como estabelece a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. Muitos são especialistas (5) e dois são mestres.

Durante a entrevista, 6 deles se declararam brancos, 1 negro e 1 pardo. Considerando a experiência de magistério na educação básica, o tempo de atuação variou entre 13 e 30 anos, desse modo é possível se afirmar que todos os professores participantes desta pesquisa possuem uma vivência nos processos escolares que mostra que a escola e a sala de aula tratam-se de um terreno conhecido para esse profissional. Referente ainda à prática profissional de cada participante, é importante mencionar que 4 dos 8 professores (P1, P3, P4 e P8) apresentam uma caminhada superior a 10 anos atuando na modalidade de EAJA.

No ano de 2009, foi realizado pelo Departamento de Gestão Pessoal do município de Goiânia um levantamento do número de professores que atuavam na modalidade da EAJA (Figura 6). Havia na época um total de 870 profissionais atuando nesse segmento sendo que 68,6% se dedicava à 2ª etapa da EAJA (5ª à 8ª série). Por meio desses dados verificou-se que entre os profissionais, cerca de 28% eram do sexo masculino e 72% do sexo feminino.

Figura 6 - Número de Profissionais da EAJA X SEXO

Modalidade	Programa AJA- Expansão	Projeto AJA		1ª à 4ª		5ª à 8ª	Total
		Regente	Ed. Física	Regente	Ed. Física		
Homens	2	1	3	7	27	203	241
Mulheres	45	30	5	175	25	394	629
Total	47	31	8	182	52	597	870

Fonte: Departamento de Gestão Pessoal, setembro de 2009 (GOIÂNIA, 2010, p. 22)

Vale ressaltar que em sua maioria, a EAJA representa para cada professor entrevistado apenas mais uma jornada de trabalho tendo em vista que muitos possuem dupla e até mesmo tripla jornada de trabalho. Dos 8 professores, 3 possuem dobra no município, atuando no ciclo 2 e 3 nos turnos matutino ou vespertino, 2 possuem vínculo com a rede estadual de educação e 3 professores atuam na rede privada.

Santos (2007, p. 60), em sua pesquisa relata que entre os oito professores participantes, o ingresso

(...) na Eaja se deu por diversas razões, predominando, as razões de ordem financeira. (...) nenhum dos professores pesquisados fez opção pelo turno, ou seja, os motivos que os levaram ao noturno estão relacionados diretamente às suas dificuldades financeiras, oriundas da baixa remuneração salarial obtida com o trabalho diurno. Logo, a remuneração do trabalho noturno funciona para o professor como complemento da remuneração obtida com o trabalho diurno, ambos fundamentais para a garantia da sobrevivência.

Desse modo, um desafio imposto ao professor e à rede de ensino, implica em fazer com que esse profissional veja a EAJA para além de fonte provedora, estabelecendo de forma coerente o fazer pedagógico comprometido no ensino-aprendizagem.

4.2 Percepção do professor sobre a EAJA e suas dificuldades

Perguntados sobre a percepção que possuem em relação à EAJA pode-se concluir que a análise que os professores fazem sobre a modalidade está diretamente atrelada ao conflito vivenciado em sala de aula, devido às diferenças de idade e interesse entre os sujeitos atendidos. Os professores entrevistados enfatizam que o público da EAJA vem se modificando e se tornando cada vez mais jovem, assim, ter numa mesma sala de aula adolescentes, jovens, adultos e idosos, é considerado para a maioria dos professores um problema a ser enfrentado.

Sobre a variedade do público presente na EJA, o texto da VI CONFINTEA afirma que

Pensar os *sujeitos* da EJA significa trabalhar *para, com e na diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças entre os sujeitos, que os distinguem uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, privados de liberdade, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, de asiáticos, de latino-americanos e migrantes, entre outros. A *diversidade* que constitui a sociedade brasileira abrange formas de ser, de viver, de pensar e de agir que se enfrentam, entre tensões, com modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania – ou seja, em situações-limite. (BRASIL, 2016a, p. 73)

Sobre a diversidade geracional presente na EJA/EAJA, podemos afirmar que a evasão escolar, a reprovação, a indisciplina e o não ajuste ao sistema educacional tem contribuído para a expulsão do jovem da modalidade regular direcionando-o à EJA/EAJA, e assim, nas últimas décadas tem sido observado um aumento significativo do número de jovens nessa modalidade (CARRANO, 2007; CARVALHO, 2009).

Da análise das entrevistas, fica evidenciado que a diversidade entre os sujeitos está presente na sala de aula e que diferentes gerações dentro de um mesmo espaço escolar criam conflitos de tal modo que há relatos afirmando que: “a vinda do jovem para o noturno, acabou espantando os mais velhos” (P5, Turno 12).

Em uma pesquisa realizada por Carrano, alguns professores e também alguns alunos idosos parecem afirmar de forma convincente que a entrada dos jovens na EJA está relacionada com o objetivo de perturbar a ordem e desestabilizar a organização e o ensino escolar (CARRANO, 2007). Vale destacar que a visão negativa da juventude está presente na sociedade já que muitas vezes, o jovem representa a delinquência, a agitação, a violência, o enfrentamento, o uso de drogas, a sexualidade e a transgressão. Sobre esse conflito geracional muitos professores relatam que

É muito difícil! No começo do ano nós temos turmas que às vezes chegam a 50 alunos e os adultos e idosos. Muitas vezes desistem, porque o adolescente ou jovem, brinca, fala alto, quer as coisas muito rápido, e no noturno não é assim. ” (P3, turno 14)

Gera muito conflito. Porque o tempo do idoso aprender é diferente, ele é mais lento, você tem que ir mais devagar com ele, ele tem que ter um atendimento diferenciado e o jovem às vezes vai lá e só vai para bagunçar. ” (P5, Turno 8)

A discussão acerca da idade para a EJA/EAJA é uma questão antiga sobre a qual, mesmo realizando-se fóruns sobre temática, ainda não há um consenso na comunidade que atua e trabalha com essa modalidade já que esta se apresenta dividida. Uma parcela da comunidade é a favor de manter a idade mínima de 15 anos para a EJA ensino fundamental e 18 anos para ensino médio e a outra defende que a idade de 18 anos deve ser requisito básico para a inserção nos dois segmentos da modalidade (MAYER, s.d.)

Sabe-se que até o ano de 1995, a idade mínima para a realização de exames supletivos era respectivamente 18 e 21 anos para ensino fundamental e médio. Após a aprovação da LDB n. 9.394/1996 ocorreu a redução das idades mínimas para certificação supletiva de 15 e 18 anos, mas não se definiu a idade mínima para o ingresso na EJA. Essa definição só ocorreu mediante o Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) cujo Relator foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, que determinou como idade mínima 14 e 17 anos, respectivamente, para o ingresso na modalidade nas etapas do ensino fundamental e médio. Para alguns estudiosos esse fato vem contribuindo para o aumento do número de jovens que compõem o quadro de alunos da modalidade da EJA (SOARES, 2002, CARRANO, 2007; CARVALHO, 2009). Como há pesquisadores, teóricos e educadores que defendem o aumento da idade mínima na EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, em 2008, mediante pressão, o CNE aprovou a Resolução que exigia a idade mínima de 18 anos para os dois segmentos pertencentes a EJA. Mesmo diante da aprovação em 2008, essa resolução nunca foi homologada, tendo ainda o respaldo de uma parcela da sociedade civil que argumentava que a elevação da idade mínima de ingresso promoveria na população jovem mais exclusão social e educacional, penalizando mais uma vez os adolescentes, que já passaram pelo sistema educacional e não conseguiram ser inseridos por diversos motivos. Por fim, em 2010, o CNE reavaliou seu posicionamento e diante das novas Diretrizes Operacionais para a EJA determinou entre outros fatores através do Parecer de nº 6/2010, que as idades mínimas de ingresso nos segmentos de ensino fundamental e médio da EJA fossem respectivamente 15 e 18 anos (DI PIERRO, 2010).

Ainda sobre a modalidade, alguns professores participantes da pesquisa enfatizam a valorização da proposta da EAJA visando o resgate do tempo escolar perdido. Todavia, valorizar a modalidade não representa o principal fator já que nos

relatos as dificuldades encontradas na EAJA, foram citadas em maior número e de forma espontânea, sendo, portanto, a questão mais abordada pelos professores durante as entrevistas.

Conforme pontua Machado em seu trabalho sobre a escolarização de jovens e adultos, se por um lado há na sociedade quem defenda a EJA como direito, que deve ser garantido por lei nos mesmos padrões estabelecidos e ofertados às crianças e adolescentes, há ainda quem identifica essa modalidade como um “lugar de aligeirar o acesso ao conhecimento e à certificação, numa visão conformista de que qualquer certificado em menor tempo é melhor do que nenhum”. (MACHADO, 2011, p. 410)

Sobre isso, é possível relatar que permanece ainda entre alguns professores o discurso de que a EJA/EAJA é um segmento mais fácil para a escolarização e conclusão do jovem.

eu acho que para o jovem e para o adulto que não teve a oportunidade de estudar na idade correta é uma proposta muito interessante. Porque dá uma possibilidade para ele avançar já que não é uma metodologia tão exigente. (P4, Turno 10)

Esse discurso adotado em conjunto com parte da sociedade é apresentado por Mayer (S. D. p. 3) como um dos motivos, que tem feito com que os jovens percebam a modalidade como uma oportunidade para alavancar os estudos e corrigir a defasagem idade-série.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância dos profissionais envolvidos terem um conhecimento aprofundado sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e seus embates. Pois, imaginar que o próprio corpo docente considera e divulga a EJA como uma forma rápida e fácil de conclusão dos estudos, é reconhecer que a luta travada ao longo de décadas, pode pela visão do próprio professor e de sua fala, ser diluída, rebaixada, e diminuída na suplência, no reparo, na tentativa de amenizar os processos históricos enfrentados pelos sujeitos que dela fazem parte.

4.3 Condição escolar atribuída ao jovem em conflito com a lei

Infelizmente estar fora do ambiente escolar é a condição em que se encontram muitos jovens brasileiros (15,7%) e caso haja o regresso, a via de acesso principal perpassa, como mencionando pelos professores, pela modalidade da EJA e/ou EAJA (IBGE, 2014). Adorno (1991) afirma que a “baixa escolaridade e a evasão escolar, antes de serem características peculiares de jovens e crianças que trilham a

delinquência, é o produto do funcionamento do aparelho escolar”, desse modo esses fatores demarcam a existência e o histórico de outros jovens que se mantêm alheios aos processos escolares e que, no entanto, não se inserem no caminho da infração e da delinquência. Considerando especificamente o jovem em conflito com a lei, sabe-se que o retorno à instituição escolar passa a ser visto como um grande desafio já que está previsto no PIA e deve ser garantido por lei.

Dos 63 jovens que responderam ao questionário 55,6% afirmaram que estavam matriculados e 44,4% responderam que não estudavam. Esse dado obtido se assemelha ao encontrado nos prontuários (50,5%) porém se diferencia quando comparado ao levantamento realizado pelo Núcleo de Estudos sobre Criminalidade e Violência (NECRIVI) da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás - UFG. O NECRIVI revela que, no ano de 2013, 69,8% dos jovens estavam fora da escola e que apenas 30,2% estudavam.

Quadro 3 - Jovens estudando e jovens fora da escola: Comparativo

Questões analisadas	Questionários*	Prontuários**	Necrivi (2013)
Jovens estudando	55,6%	50,5%	30,2%
Jovens fora da escola	44,4%	49,5%	69,2%

Fonte: A autora

* Questionários aplicados a 63 jovens em conflito com a lei

** Análise de 683 prontuários nos unidades dos CREAS

A diferença esboçada nos dados do questionário e dos prontuários se comparada com os dados do NECRIVI se deve, segundo a equipe técnica do programa de MSE, ao fato de que muitas vezes os jovens não comparecem ao atendimento individual nos CREAS para atualização de cadastro, desse modo os prontuários ficam desatualizados e as informações referentes à escolaridade não representam de forma fidedigna a realidade desses jovens. Esse fator demonstra que há na instituição falha no sistema de dados, na atualização e protocolação dos dados referentes aos jovens. Demonstra ainda que muitas informações repassadas e por vezes utilizadas para a pesquisa, podem não ser vistas como uma informação confiável.

Com relação ao percentual obtido por meio dos questionários, as técnicas dos CREAS relatam que mesmo sendo a presença do jovem no grupo Interagir, uma

imposição judicial, prevista no PIA e acordada no Termo de Compromisso de Cumprimento da MSE, muitos jovens faltaram aos atendimentos em grupo, e por isso não responderam ao questionário aplicado para esta pesquisa (BRASIL, 1990; BRASIL, 2013). A equipe técnica informou ainda que os jovens que se dispõem a comparecer às unidades dos CREAS para os atendimentos, frequentando o grupo e cumprindo as normativas estabelecidas perante o judiciário, são geralmente os mais “interessados” na execução da medida recebida (PSC e/ou LA) e consequentemente, são normalmente os que frequentam a escola. Sendo assim, acredita-se que se houvesse a efetiva participação de todos os jovens em conflito com a lei no momento de aplicação dos questionários, o dado referente à evasão escolar seria maior. Essa observação feita pelas técnicas permite afirmar que tentar atingir o jovem em conflito com a lei nas unidades do CREAS durante o atendimento em grupo, talvez não seja a melhor forma, já que estarão presentes apenas os jovens que estão dispostos a cumprirem a medida determinada, o que segundo as técnicas, representa a menor parte dentro da totalidade desses jovens. Dessa forma, corre-se o risco de ter a representação de uma minoria nos dados para a análise.

Voltando aos dados e considerando a taxa de evasão escolar do jovem é importante sinalizar os motivos pelos quais muitos jovens se encontram fora da escola. De acordo com as falas dos professores participantes, fica evidenciado que a indisciplina, a não aprendizagem, as reprovações e a não adaptação no sistema seriado correspondem entre outros fatores aos diversos motivos que levam o jovem a se distanciar da escola e consequentemente retornar a esse ambiente através da EAJA contribuindo para o aumento significativo do número de jovens nessa modalidade.

Crianças que não se dão bem na modalidade de ciclo por vários fatores ou por insucesso na alfabetização, ou por questões disciplinares complicadas, ou por abandono familiar. Um exemplo que também acontece, são as crianças que mesmo depois de um tempo de ciclo, quando são obrigadas a irem para o sistema seriado não dão conta, não conseguem.” (P6, turno 14)

(...) são normalmente os jovens que são rejeitados em sala de aula na seriação, eles estudaram no matutino ou no vespertino e foram rejeitados por N motivos, ou porque não deu conta de aprender direito, ou porque já era marginalizado na sociedade” (P7, turno 8)

(...) ao longo desse processo eles param de estudar ou reprovam, quase todos saem ou reprovam...” (P2, turno 10)

O abandono escolar e a evasão são problemas recorrentes que têm sido amplamente discutidos na comunidade científica e que mesmo diante de tanto empenho são questões que estão distantes de serem solucionadas.

Durante muitos anos a principal justificativa para o abandono escolar esteve associada a dois fatores: a dificuldade no acesso à instituição de ensino ou a necessidade de entrar no mercado de trabalho.

Porém, de acordo com uma pesquisa coordenada pela Fundação Getúlio Vargas no ano de 2009, entre os diversos fatores que poderiam acarretar a evasão, a falta de interesse em estudar se destaca entre os jovens de 15 a 17 anos, correspondendo a 40,3% do motivo de abandono escolar (NERI, 2009).

No Brasil, o índice de evasão escolar para os jovens com idade entre 15 e 17 anos representa 15,7% (PNAD, 2014). Na nossa investigação, considerando o jovem em conflito com a lei, esse número aumenta para 44,4%, o que nos leva a crer que a vida associada à violência e à prática de atos infracionais distanciam mais ainda o jovem do contexto escolar. Sobre isso Pinheiro relata que há de se considerar que os jovens

muitas vezes, antes mesmo de cumprirem alguma medida socioeducativa, já haviam abandonado a escola ou encontravam-se em confronto com ela. A escola já não ocupava um lugar central em suas vidas e essa lacuna tem um profundo significado. (PINHEIRO, 2013, p.92)

Como o objetivo desta pesquisa está relacionado ao jovem estudante que encontra-se em conflito com a lei, foram considerados a partir daqui para a realização da análise de dados, apenas as respostas obtidas dos 35 jovens estudantes (55,6% dos participantes). Esses jovens em sua maioria (94,3%) se inserem no sistema de educação pública ofertado pela rede municipal e estadual. Nesse sentido pensar na escolaridade do jovem em conflito com a lei é pensar na educação pública destinada à toda população.

Questionados sobre reprovação e evasão escolar 71,4% dos jovens estudantes declaram já ter repetido de ano e 45,7% afirmam ter parado de estudar em algum momento da vida. Sabemos que a evasão e a repetência são fenômenos considerados comuns na trajetória escolar de muitos jovens e em especial, do jovem em conflito com a lei que acaba por inserir na modalidade de EAJA (Ensino Fundamental 2ª fase) ou EJA (Ensino Médio) em função de ter a idade superior para

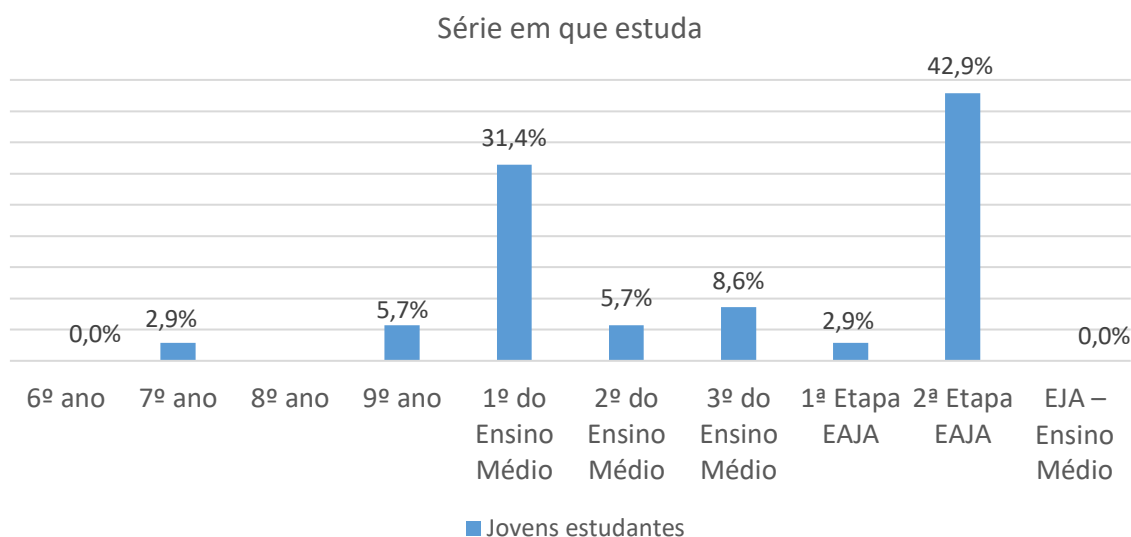
a série que se pretende cursar. Sobre esse fenômeno, Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) relatam que o primeiro ano de cada segmento escolar pode representar uma barreira que precisa ser quebrada. Os dados da pesquisa apresentam que no primeiro ano da 2ª fase do ensino fundamental, cerca de 11% dos estudantes reprovam (6º ano/5ª série) ao passo que no primeiro ano do Ensino Médio, esse resultado subiu para 13,9%.

Conforme relatado pelos professores entrevistados, na tentativa de apontar os motivos pelos quais os jovens se inserem na EAJA, o resultado da pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) pode apresentar relação direta com a mudança de organização do sistema educacional presente nas escolas do município de Goiânia e nas instituições de ensino vinculadas ao estado de Goiás. O município possui o ensino fundamental estruturado através dos Ciclos de Formação Humana ao passo que no estado, a educação se apresenta em seriação. Podemos inferir que essa mudança de organização, influencia na inserção e adequação ou não desse jovem nos processos escolares subsequentes.

Como consequência dos fenômenos da evasão escolar e dos altos índices de reprovação podemos destacar a distorção de idade-série apresentada por esses jovens. É possível portanto afirmar que se por um lado o direito à educação avançou nas últimas décadas, por outro lado, a escola ainda não tem conseguido se estruturar de modo a garantir esse direito e fazer com que o jovem permaneça nesse ambiente que se mostra para ele excludente e muitas vezes discriminatório.

Mediante os resultados obtidos referentes à escolarização, verificou-se que a maioria dos jovens participantes não possuíam a idade correta para a série que cursavam ou que deveriam cursar. De acordo com os questionários aplicados aos jovens estudantes que cumprem MSE é possível ver no gráfico 2 que a maioria dos jovens autores de atos infracionais (42,9%) estão inseridos na 2ª fase do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 - Série em que estuda



Fonte: A autora

Sobre isso, podemos assinalar que a Meta de número 3 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) que tem por objetivo universalizar o atendimento escolar para 85% da população com idade entre 15 e 17 no EM, não vem obtendo resultados satisfatórios considerando a discrepância visível nos dados obtidos por esta investigação. Pensando nessa realidade, talvez seja necessário a execução da medida proposta pelo Plano Municipal de Educação que visa realizar busca ativa dos jovens que estão fora da escola, para que futuramente o retorno à escola possibilite para esses jovens a ressignificação de sua formação humana, o acesso e aquisição dos conhecimentos produzidos e a apropriação desses conhecimentos visando o exercício da cidadania (GOIÂNIA, 2015).

Perguntados sobre o tempo que estudavam naquela escola, 74,3% dos jovens estudantes afirmaram que estudavam fazia menos de 1 ano. Essa mudança, chegada e saída, representa o que Pais (1993) caracteriza como geração “ioiô” marcada pela vida inconstante que muitas vezes se apresenta em rupturas, desvio e descontinuidade inclusive no processo educacional. Dayrell (2007, p.1111) afirma que entre as “diferentes expressões da condição juvenil, podemos constatar a presença de uma lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante “vaivém” presente em todas as dimensões da vida desses jovens”.

Essa inconstância entre os jovens está presente também no discurso dos professores. Sobre a escolarização e a frequência dos jovens os professores afirmam que “tem muita quebra no processo. Ele vai e volta, vai e volta” (P8, turno 8), “eles não frequentam com regularidade” (P5, turno 24); “É cheio de idas e vindas. Às vezes eles vêm e de repente eles desaparecem e retornam e desaparecem” (P4, turno 48).

Cabe destacar que para a obtenção desse dado, foram analisados, isoladamente, cada questionário identificando nas respostas a série informada e relacionando com a escola de origem. Desse modo, percebeu-se que em muitas respostas, a série apontada correspondia na verdade, a 2ª etapa da EAJA que compreende as séries do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e portanto, o dados obtidos foram somados ao percentual referente à EAJA.

Questionados sobre a presença do jovem em conflito com a lei no ambiente escolar, todos os professores participantes relatam ter conhecimento de que atendem e/ou já atenderam esse jovem na EAJA. A maioria dos professores relata ainda que a informação de que o aluno está em cumprimento de MSE chega por meio dos próprios jovens.

(...) o próprio aluno faz questão de deixar bem claro que ele não está na escola porque quer, mas sim, porque foi obrigado. Eu já tive bastante alunos assim e eu acho que isso para ele garante a princípio um certo status”. (P6, turno 22)

(...) muitas vezes eles contam, contam vantagem sobre isso e acham engraçado e falam que está aqui para tocar o terror, então na maioria das vezes a gente tem conhecimento. ” (P2, turno 12)

Normalmente ele mesmo gosta de falar. Muitas vezes eles falam que já teve passagem (polícia). Fala: -"Não professora, eu sumi porque eu estava preso." Ou: - "Não professora, eu fui preso, mas agora estou 'de boa!' Eu não estou mexendo mais com isso." Então, muitas vezes a gente fica sabendo dessa forma, por eles mesmos. ” (P3, turno 32)

O fato do próprio jovem expor que se encontra em processo judicial no ambiente escolar, se torna peculiar tendo em vista que as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas preveem o sigilo sobre o ato infracional cometido, não devendo, portanto, ser uma informação repassada livremente dentro da escola (BRASIL, 2015). Sobre isso, é possível imaginar que o interesse do jovem ao divulgar essa informação tão particular na instituição esteja relacionado a diversos fatores como: ser por um instante motivo de atenção e visibilidade dentro do ambiente educacional; se impor

em relação aos sujeitos que representam autoridade e poder (professor, coordenador, diretor) visando manter um grau de distanciamento; se exibir em relação aos demais pares no intuito de demarcar território.

Diante do sigilo recomendado pelas vias legais, cabe aqui questionar até que ponto e se de fato esse sigilo existe, a quem interessa a manutenção confidencial dessa informação e de que modo a divulgação realizada pelo jovem modifica e interfere, o ambiente da sala de aula.

Perguntados como percebem a presença do jovem, muitos professores falam do sentimento de ameaça e insegurança que se instala no ambiente escolar ao terem conhecimento de que um de seus alunos possui “passagem na polícia”.

À princípio é uma ameaça, com certeza. Enquanto coletivo o primeiro sentimento é de ameaça. Estamos ali e lidando com aqueles que nos ameaçam em relação a nossa segurança. Depois, no convívio a gente percebe que isso muda. (...) Porque a gente sabe que lá fora eles estão assaltando, lá dentro eles estão usando drogas, lá dentro eles estão traficando e nós não temos nenhum preparo para lidar com esse tipo de situação e atitude. É complicado (P8, turno 32).

Com relação a isso evidencia-se segundo Sposito (2009) que a juventude tem alcançado nos últimos anos visibilidade e destaque estando normalmente associada às questões que envolvem violência e criminalidade. Sendo assim, talvez seja possível afirmar que a divulgação da MSE por parte do próprio jovem possa representar uma espécie de identidade, uma certa autonomia, uma imposição e visibilidade nesse espaço e porque não dizer, um pedido de socorro e atenção? Carrano (2007) afirma que a maioria dos jovens possui maior autonomia frente às instituições estabelecidas no mundo adulto, nesse sentido, constroem suas próprias características e identidades a partir de escolhas pessoais que muitas vezes se apresentam no campo simbólico contrárias às características determinadas pelos ambientes regidos pela família e escola. Muitas vezes a identidade assumida pelo jovem não corresponde ao que é esperado nesse ambiente gerando tensões e conflitos. Torna-se necessário que as diferentes características expostas e assumidas pelo jovem sejam percebidas como um processo de interação que deve ser interpretado a partir dos sinais emitidos no intuito de realizar uma aproximação e posteriormente uma mediação.

Ainda considerando a divulgação do jovem e imposição dessa informação perante os demais, é possível relacioná-la ao distanciamento existente entre a cultura

escolar vigente e o universo juvenil que acompanha esse sujeito. Sobre isso Sposito (1992, p.44) afirma que a transmissão da cultura dominante no sistema escolar, algumas vezes se apresenta com caráter impositivo de determinadas classes sociais em detrimento a outras e recebe como resposta por parte dos jovens uma “latente insatisfação e desencanto frente ao próprio papel atribuído à escolaridade”. Considerando as culturas juvenil e escolar, notamos que existe um descompasso no que tange à relação, pois diversas pesquisas mostram que a cultura escolar não se mostra aberta ao universo jovem, sua linguagem e manifestações (ZANELLA 2010; DIAS, 2011; DUARTE, 2012; BAZON; SILVA; FERRARI, 2013). Duarte relata que:

O distanciamento dos sistemas escolares em relação à cultura dos jovens pobres não constitui apenas uma relação intercultural, uma mera intolerância às consideradas subculturas, ou culturas distintas, ou ilegítimas, mas, como vimos, faz parte de um imbricado processo de segregação que tem suas bases no campo econômico e simbólico, na reprodução das relações sociais (2012, p.171).

Dessa forma, esse distanciamento do sistema escolar não colabora para o respeito à diversidade ou ampliação do sentido de alteridade. Pelo contrário, desconsidera muitas vezes o jovem, sua história de vida, sua subjetividade, seus sentimentos e o percebe apenas como aluno. Como um ser a-histórico, desconexo.

Este fato, sem dúvida resulta num difícil relacionamento dentro do ambiente escolar que normalmente potencializa constantes conflitos que a escola deve enfrentar.

Sposito (1992) afirma que os jovens vivem na “liminaridade”, ou seja, no limite entre dois estados, entre as situações que transitam. Essas situações se referem ao cotidiano juvenil, seus códigos e grupos espontâneos e aos códigos e regras atribuídos pelas demais instituições socializadoras como família e escola.

Em conformidade com Sposito, Carrano (2003) propõe uma discussão sobre as tensões entre o mundo escolar e o mundo juvenil. A partir disso, enfatiza que é necessário integrar esses dois mundos. Destaca ainda o importante papel do professor no que tange à capacidade de integração:

O educador atento precisa ser capaz de indagar o quê os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com os sentidos de práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem, não seria um deslocamento de

sentido para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? (CARRANO, 2005, p. 160).

Questionados sobre o perfil do jovem em conflito com a lei, entre a maioria dos professores participantes (5) prevalece a ideia do aluno desinteressado, indisciplinado, que não apresenta frequência constante. Dayrell afirma que:

O que se constata é que boa parte dos professores de EJA tendem a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta (DAYRELL, 2007, p. 54).

Cabe destacar, entretanto que diferentemente dos demais professores, três deles (P3, P6, P7) afirmam que considerando o jovem em conflito com a lei, cada caso é um caso e deve ser analisado, pois, alguns jovens retornam à escola e se inserem de forma efetiva no ambiente escolar buscando atender às propostas solicitadas, outros não demonstram interesse em estudar e se mantêm alheio ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Sobre os motivos de estarem frequentando a escola atualmente as principais justificativas dos jovens referem-se a obter mais conhecimento e ter uma formação básica para conseguir um emprego (77,1%), a atender a expectativa da família (62,9%) e para cumprir a medida socioeducativa determinada pelo juiz (51,4%).

Perguntados ainda para que serve a escola, 91,4% dos jovens acreditam que a escola serve para ter uma formação necessária para conseguir um emprego e 74,3% dos jovens afirmam que para fazer um curso profissionalizante e se preparar para o trabalho.

A partir desses dados, podemos perceber que o sentido atribuído à escola pelos jovens está diretamente relacionado aos projetos que cada um tem para seu futuro. O discurso de ascensão social por intermédio da educação continua sendo um dos discursos mais presentes na sociedade e o interesse pela escola está intimamente voltado para a contribuição que a escola e o conjunto de saberes proporcionados por ela pode possibilitar ao indivíduo para que ele alcance seus objetivos. Sposito (2010) menciona que a busca pelos saberes ofertados pela escola, na verdade resulta de uma tentativa de enfrentamento dos jovens na vida em sociedade. Por considerar que a educação possibilita maior apropriação do conhecimento, melhor qualificação, mais acesso às oportunidades e,

consequentemente, salários mais altos, muitos se sujeitam a ela, e se inserem num sistema de manutenção e legitimação do poder e da cultura dominante vigente. Dubet afirma que

A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos que vença o melhor! (2003, p. 41).

Com relação a isso, o autor observa que está presente nesse discurso um “esvaziamento objetivo do sentido da educação escolar” de modo que a escola se pauta na promessa liberal de possibilitar melhoria da qualidade de vida, crescimento e ascensão social. Entretanto, confere ao jovem uma lógica perversa que transfere apenas para ele, a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso escolar, e consequentemente às condições de vida e relação que ele estabelece na sociedade e no mundo do trabalho (DUARTE, 2012).

Conforme já relatado no capítulo 2, a escola demonstra ser justa e neutra, porém, contribui para que as desigualdades sociais se tornem desigualdades escolares, expulsando dela, aqueles que não se adequam (ADORNO, 1991; DUBET, 2003). Bourdieu (1999) assinala que de modo sutil, quase invisível, a escola propaga valores e normas da elite, propondo ainda a manutenção da ordem. Assinala também, que em suas ações pedagógicas, a escola, estabelece mecanismos e objetivos que determinam uma continua eliminação dos jovens que dela fazem parte, afirma que “a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias, quanto pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (BOURDIEU, 2008, p. 483).

Sobre os motivos dos jovens frequentarem a escola, cabe destacar os dados referente a família (62,9%) e a determinação judicial (51,4%).

Nos relatos dos professores, a família se situa em dois extremos; ou está ausente, ou presente. Quando ausente, se encontra totalmente “por fora”, alheia ao processo de escolarização do jovem.

Se você sabe que um aluno tinha por exemplo um pai preso, uma mãe presa, ou não é criado pelos pais, passava por enormes dificuldades, ou sofreram abusos, então todos os tipos de casos que eu presenciei quando menores vieram parar na EAJA (P2, turno 8)

Eu falei que esse jovem é sozinho porque em alguns casos a família existe, mas é ausente, a maioria é ausente, então ele é sozinho porque é ele por ele mesmo e nesse caso sem ajuda ele não vai mudar de vida. (P1, turno 40)

Eu já tive muito casos em que eu nunca vi a família e esse avô, desse rapaz especificamente, ele só aparecia na escola quando a situação já estava no limite, crítica mesmo, aí ele aparecia. (P5, turno 76)

(...) eu nunca conheci inclusive ninguém que a família acompanhasse o aluno nos estudos, na escola. (P6, turno 30)

Quando presente, cobra do jovem, pede ajuda à escola e aos professores, tenta quebrar um ciclo de baixa escolaridade que normalmente se perpetuou na família, “exige os direitos” do jovem, tentando inclusive, exercer influência e pressão no trabalho desenvolvido pelos professores.

O pai desse aluno, que inclusive tinha um irmão que também era aluno nosso e que nós perdemos para o crime procurou a gente e disse: “- Olha, eu não quero perder esse filho e a escola precisa me ajudar” (P3, turno 94).

Os mais novos estão ali porque os pais mandam, porque tem que cumprir, porque não pode ficar fora da escola, aquela história que todo mundo conhece (P5, turno 22).

Eu acredito que tem uma minoria que vem mesmo por obrigação, às vezes obrigação até de pai ou mãe que obriga e temos em alguns casos que é obrigado pela justiça mesmo, onde a gente tem que fornecer declaração, fornecer notas tudo isso para poder se livrar de algum processo ou outro que eles estejam respondendo (P7, turno 10).

Infelizmente, muitas vezes quando o aluno é de liberdade assistida a família quer obrigar a gente a dar nota para ele, para dizer: “- Ah! Ele está bem, está frequentando a escola.” Querem a declaração de que está frequentando, quer que a gente dê nota, sendo que ele não está frequentando, não tem compromisso com a escola (P3, turno 36).

Em conformidade com a fala dos professores, a equipe técnica do CREAS relata que fica evidenciado qual família será parceira no cumprimento da medida e qual família não irá colaborar na execução da determinação judicial.

Durante o acolhimento do jovem na unidade para a elaboração do PIA ocorre em algumas situações o não comparecimento da família que apresenta diversas justificativas para essa ausência, solicitando que a contagem de tempo seja iniciada sem a assinatura do responsável no Termo de Compromisso de Cumprimento da MSE, determinada pelo ECA e pelo SINASE.

Considerando a participação ou não da família, a forma com que os professores percebem o jovem em conflito com a lei e as tensões escolares resultantes do modo de se impor do jovem, é importante destacar que a EAJA tem como objetivo possibilitar um espaço de sociabilidade e de formação de identidades tentando combater o

preconceito e a exclusão social, cultural e escolar, reconhecendo em cada sujeito sua identidade e diversidade para que a partir daí haja a construção do conhecimento e a modificação da realidade se realize (GOIÂNIA, 2010). Nesse sentido, compete indagar se de fato a escola e a modalidade têm dado conta da missão a que se propõe. Levando em consideração o histórico de descontinuidade apresentado pelo jovem, sua postura frente à escolarização e à forma como os professores percebem e interagem com esse sujeito no ambiente, essa resposta tende a se aproximar mais do aspecto de negação do que afirmação já que é necessário transpor as dificuldades e desafios que se apresentam na EAJA e na relação entre o jovem, o professor e a escola.

4.4 Desafios na formação dos educadores

O estudo da modalidade EJA praticamente não fez parte da formação inicial ofertada pelas universidades brasileiras, aos educadores. Embora se considere que nas últimas décadas a EJA tenha alcançado maior visibilidade dentro das políticas públicas, ainda permanece distante entre os professores a oportunidade de aprender sobre o universo em que se insere essa modalidade.

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (SOARES, 2008, p. 93).

Entre os professores participantes existe uma crítica sobre a ausência de estudos referentes à modalidade de EJA/EAJA durante a graduação. Na formação inicial, para a maioria dos cursos de licenciatura presentes nas universidades, a EJA não compõe ainda o currículo obrigatório, desse modo, adentrar nessa modalidade transcorre por meio de diferentes caminhos como os grupos de estudo, os núcleos de pesquisa de EJA, as disciplinas optativas, a iniciação científica e Estágio Curricular na EJA.

Eu terminei a faculdade em 1998, terminei minha pós-graduação em 2002 e esse assunto não era nem falado. Na verdade, pelo menos na época em que eu estudei, a modalidade de EJA não fez parte em nenhum momento dos meus estudos. Nada foi falado. (P6, turno 36).

Nada era falado. Eu fiz na federal e nosso curso foi muito deficiente. Nós tivemos o estágio, mas um estágio muito superficial, nós preparamos para dar três aulas e só isso. (P3, turno 62)

Muitos professores alegaram que o primeiro contato que tiveram com a modalidade foi ao assumir o cargo por meio do concurso público no município. Afirmaram ainda, que se deparar com a realidade da EJA e ter na sala de aula o jovem que cumpre MSE, representou inicialmente um grande desafio.

Não, eu não tive formação nenhuma e depois que eu estou lá no EAJA trabalhando em duas instituições diferenciadas, para mim foi um choque quando eu me deparei com esses alunos sem saber da realidade. Hoje eu tenho muita clareza da realidade, me preparo muito para lidar com esse tipo de perfil de aluno porque acredito que eles merecem esse espaço, o espaço é deles e nós podemos investir e procurar atingir mais. (P8, turno 36)

Embora exista, um movimento crescente de afirmação da EJA e de formação inicial e continuada, liderado pela sociedade civil através da atuação dos fóruns de EJA criados desde 1996 para preparação da V CONFITEA, e do Grupo de Trabalho 18 consolidado em 1999 pela Anped, ainda “ é tímido o esforço de alguns sistemas na formação, e o resultado desse investimento tem pouca visibilidade. Desse modo torna-se cada vez mais necessária uma maior articulação entre professores atuantes e pesquisadores da modalidade afim de que exista uma ponte entre a escola e a universidade que possibilite o reconhecimento da EJA como local *de* “formação específica e permanente, e como política pública de Estado” (BRASIL, 2016a, p. 94; MACHADO, 2008)

Sobre o documento preparatório elaborado para a CONFITEA (BRASIL, 2016a, p.110; 112), é importante mencionar que na Parte III se inserem recomendações que, se colocadas em prática, representarão grande avanço para a formação de professores, tendo em vista que entre as recomendações estão presentes:

1.6.1 Aperfeiçoar mecanismos de regulação e controle social sobre as instituições de educação superior (IES) quanto à formação específica de professores para atuar na modalidade EJA.

(...)

1.8.11 Promover ampliação de quadro de docentes nas instituições federais (Ifes) para o trabalho específico com a formação de professores para a EJA e viabilizar a formação *lato sensu e stricto sensu* de professores do ensino médio e de graduação, vinculada à educação tecnológica.

Sabendo que o jovem em conflito com a lei corresponde a um dos possíveis sujeitos que o professor da EJA encontra na sala de aula, foi questionado se em algum

momento, essa informação chegou ao seu conhecimento. Sobre isso todos os professores foram categóricos ao afirmar que não sabiam da possível presença desse jovem em suas classes. Relataram ainda, que durante o tempo que atuam na EAJA, nas capacitações realizadas pela própria SME, através de cursos, jornadas e Grupo de Trabalho (GT), são propostas discussões sobre diversas características, porém, em nenhum momento a temática relacionada ao jovem em conflito com a lei é abordada.

Referente à formação continuada, há de se considerar de grande importância o levantamento feito na EJA em relação aos anos de 2004-2014 (GOIÂNIA, 2014). Neste documento é possível perceber que a EJA esteve presente na formação continuada dos professores da modalidade sendo desenvolvida através de cursos, seminários, GT's, simpósio e na pós-graduação. De forma geral, podemos constatar que durante 10 anos foram realizadas parcerias entre o CEFPE (Centro de Formação do Profissionais da Educação), a Seduc (Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte), as instituições de ensino superior e o Fórum Goiano de EJA para possibilitar o desenvolvimento de 37 cursos e ações e III Simpósios voltados para a Educação de Jovens e Adultos (GOIÂNIA, 2010).

O levantamento feito nesse documento estabelece uma análise aprofundada, mas aqui será representada de forma sucinta considerando apenas o ano ocorrido e o quantitativo de ações e cursos.

- 2004: 5 ações envolvendo professores a EAJA;
- 2005 : não foram oferecidos cursos de formação direcionados à EJA;
- 2006: 5 ações formativas para professores e 2 ações em parceria com o Fórum Goiano de EJA envolvendo alunos, professores, gestores e coordenadores;
- 2007: 3 ações formativas desenvolvidas pelo CEFPE para professores, coordenadores e diretores da EJA;
- 2008: 3 ações formativas desenvolvidas pelo CEFPE para professores;
- 2009: 3 ações formativas desenvolvidas pelo CEFPE para professores nos 8 cursos ofertados;
- 2010: 4 cursos para formação de professores;
- 2011: 2 cursos oferecidos, direcionados à EJA;

- 2012: 3 cursos e o I Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos);
- 2013: 4 cursos direcionados aos professores e o II Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos;
- 2014: 3 cursos foram oferecidos e o III Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos.

Mediante esses documentos e através dos relatos dos professores é possível constatar que a formação continuada para os professores na EAJA existe, mas nas ações e cursos não se discute a presença do jovem em conflito com a lei. Se constata, ainda, que há interesse por parte dos professores que a temática da MSE seja inserida nas capacitações ofertadas.

Os jovens existem, mas não se fala neles. Olha, a Secretaria fala em alunos que chegam com um retardo de aprendizagem e aí nós temos que ajudar e dar oportunidades para continuar a estudar; fala no aluno que ficou 20 anos sem estudar; fala no que começou, que matriculou e evadiu. (...) Agora, um trabalho específico para esse aluno que é usuário, que é traficante, que é LA, não há (P8, turno 40).

A gente participa de algumas ações, mas elas estão muito mais relacionadas com o intuito de manter o jovem na escola, ou trabalhar a relação do jovem com o idoso (...). Então a gente já teve várias formações relacionadas à comunidade do EAJA de uma forma ampla, mas não especificamente sobre o jovem em conflito com a lei (P6, turno 38).

O que normalmente a gente faz é quando a secretaria oferece algum curso, eu participo e sempre que posso reivindico para os nossos formadores que façamos um trabalho nessa linha, porque senão a frustração entre os coletivos vai continuar, porque eles (alunos em conflito) estão lá na escola e a gente até diz que o nosso aluno é aquele que foi jogado fora da escola estadual regular e que a gente acolhe. Então, tem que saber lidar, tem que ter muito preparo, tanto físico quanto psicológico para trabalhar e atingir esse menino (P8, turno 36).

Referente à formação disponibilizada pela SME, está presente entre alguns professores uma insatisfação ao considerar que as capacitações visam em sua maior parte, ações imediatas, de curto prazo, sendo consideradas campanhas que não atingem mudanças significativas.

Nunca recebi formação nenhuma. Só acontecem campanhas. Campanha disso, campanha daquilo, projeto da semana da paz, projeto em que a polícia vai na escola, mas nada especificamente a relação professor-aluno e em como é que a gente tem que lidar com essas coisas na sala de aula. Tudo no sentido de ficar remediando (P1, turno 34).

A respeito da formação de professores para EJA/EAJA garantida no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) por meio das metas 7 e 15, há de se considerar que esta representa um alerta, uma denúncia pois se revela frágil na formação inicial e continuada ofertada para os professores que compõem essa modalidade.

Infelizmente é possível afirmar que mesmo havendo conquistas nesse campo educacional, o discurso presente, há mais de duas décadas, ainda se torna atual no que tange aos principais dilemas relacionados à formação docente na EJA.

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

Considerando o campo de formação inicial e continuada dessa modalidade é necessário pressionar os órgãos responsáveis pela iniciativa da formação do educador de EJA visando garantir a execução das estratégias previstas no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), mas além disso, é imprescindível que cada profissional; professor, gestor, pesquisador, atue de forma articulada junto ao movimento da modalidade (SOARES, 2008; MACHADO, 2008). Essa atuação se dá por meio da participação nos fóruns de EJA e no Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos organizados pela Anped (GT 18) com base no conhecimento aprofundado do movimento da EJA, ocupando e se apropriando do espaço efetivo de discussões, colaborando com o fortalecimento das ações político-pedagógicas, direcionando novos caminhos para a política educacional presente na EJA e inclusive, sugerindo formação específica para compreender o universo do jovem em conflito com a lei e suas particularidades.

Somente a partir da formação e da atuação dos professores junto à EJA, a compreensão da modalidade e dos sujeitos pertencentes a ela possibilitará novos direcionamentos e atendimentos. Era esperado que muitos professores utilizassem o argumento de não terem formação específica para justificar o motivo pelo qual não compreendem e desejam a presença do jovem, mais precisamente do jovem em conflito com a lei no ambiente escolar. Porém, utilizar constantemente o discurso de não ter formação, para desviar qualquer ação e comprometimento ético e social com

a educação e com a função de professor, é negar antes de tudo um direito garantido ao indivíduo que esteja na sala de aula.

Se reconhece os desafios da formação inicial e continuada no que tange à EAJA, porém também não é possível que esse discurso que se perpetua de não ter formação, da escola estar sozinha, isolada, permaneça a todo momento. O que se vê é uma culpabilização mútua entre professor, sistema educacional, universidades, poder público e Estado. Sobram reclamação e atribuições em todas as direções e o jovem, que é o sujeito pertencente à escola, permanece nesse contexto à margem dos esforços destinados.

4.5 Articulação e intersetorialidade: Entre o proposto e o efetivado

Sabe-se que o jovem em conflito com a lei possui por intermédio do SGD política públicas específicas que visam entre outros aspectos sua inclusão nos diversos sistemas que atuam em corresponsabilidade. Para que isso seja efetivado as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas afirmam que é necessário que haja interlocução permanente e diálogo entre os diversos serviços e programas que participam direta e indiretamente do atendimento socioeducativo (BRASIL, 2016).

Em conformidade com o SGD e as Diretrizes, o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Goiânia prevê a garantia de oferta e acesso à educação, à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e aos egressos do meio fechado a partir da integração e articulação entre os diversos órgãos que compõem a rede socioassistencial (GOIÂNIA, 2016).

Porém, através dos registros do diário de campo fica evidenciado por parte da equipe técnica nas unidades dos CREAS, que atendem o jovem em conflito com a lei, que existem inúmeras fragilidades presentes na oferta e no atendimento integrado das políticas setoriais. Entre os profissionais há ainda uma concordância que considerando as diferentes áreas frequentemente solicitadas no PIA, saúde, esporte, profissionalização, educação; a área da educação praticamente é a única que se dispõe a receber o jovem. Talvez esse fato esteja relacionado à imposição prevista no próprio SINASE através de seu artigo 82, que estabelece a obrigatoriedade dos órgãos do sistema de ensino público em garantir a matrícula escolar a qualquer momento, nas diferentes faixas etárias e nos diversos níveis de instrução.

Referente à matrícula, foi informado ainda que, quando existem episódios cujo jovem e sua família encontram dificuldade na realização da matrícula, como a escola alegar não ter vaga disponível, a equipe técnica entra em contato com a subsecretaria de educação e/ou com as URE's (Unidade Regional de Educação) e em seguida a vaga é disponibilizada.

Nota-se que por mais que os documentos indiquem que a efetivação do acompanhamento da MSE se relaciona com as frequentes ligações telefônicas, visitas institucionais, reuniões entre os órgãos envolvidos e capacitações, atualmente o acompanhamento da medida se resume a ligações telefônicas. As técnicas relataram falta de estrutura para dar suporte devido ao acompanhamento da MSE, mencionam que não há carros disponíveis para as visitas institucionais e residenciais, informaram que quando ocorre reunião entre os diferentes órgãos do SDG, apenas um profissional da unidade é destacado para esse fim e lembram ainda que já houve períodos que nem mesmo o acompanhamento via ligações telefônicas foi realizado pois o CREAS passou por períodos de corte de telefonia dentro da unidade.

Essas informações sem dúvida, representam o descaso com a efetivação da atual política pública e demonstra que mesmo tendo alcançado avanços nas últimas décadas no que tange à elaboração e legitimação dos documentos oficiais que envolvem o jovem em conflito com a lei, existe ainda um distanciamento entre o que foi proposto e o que vem sendo efetivado. Ainda há muito a se fazer para que de fato os serviços sejam disponibilizados e se articulem em uma política em comum.

Sabendo que o jovem participante da pesquisa se insere na modalidade de EAJA é necessário verificar a intersetorialidade presente na EJA. Conforme observado no capítulo 3, sabe-se que o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) propõe a universalização do atendimento escolar para a população entre 15 e 17 através da Meta 3. Para isso estão previstas estratégias (3.8 e 3.9) que visam a articulação e mobilização intersetorial entre diversos órgãos afim de garantir o acompanhamento e as especificidades desse público. Nesse mesmo sentido, o documento elaborado pelo CONFINTEA, apresenta recomendações referentes à intersetorialidade com o objetivo de potencializá-la e promover parcerias envolvendo e integrando todas as esferas governamentais e da sociedade civil no processo educativo.

1.2.12. Assegurar políticas públicas de Estado articuladas e de qualidade social para jovens, adultos e idosos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA, priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura, a comunicação, a tecnologia e

os direitos humanos, considerando as diversidades geracionais e suas necessidades específicas. (MEC/EST/DF/MUN)

1.2.16 Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em unidades prisionais e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores/as. (MEC/EST/DF/MUN)

1.3.4 Articular mais intensamente Ministério da Justiça; Secretarias de Segurança Pública ou de Administração Penitenciária, e das secretarias estaduais de Educação, Cidadania e Direitos Humanos em relação à educação de jovens e adultos nas unidades prisionais e de medidas socioeducativas. (MEC/EST/DF/MUN)

4.2.26 Promover o atendimento a educandos/as com equipes especializadas integradas por psicólogos, psicopedagogos, oftalmologistas, assistentes sociais e outros (BRASIL, 2016a, p. 100; p. 104; p. 126).

Sobre as estratégias presentes no PNE 2014-2024, as recomendações feitas pelo documento do CONFINTEA (BRASIL, 2016a) e as ações propostas no Plano Municipal de Atendimento Sócio Educativo (GOIÂNIA, 2016) cabe indicar que todos os professores afirmaram que a intersetorialidade entre as diferentes áreas e a EAJA no noturno, representa um trabalho discreto e praticamente nulo. Os professores relatam ainda que deveria haver mais informações no modo de atuação dessa rede de articulação vinculado à educação e a EAJA. Afirmam que quando ocorre a atuação de algum órgão para além da escola, é mediante solicitação da própria instituição e que o trabalho é moroso e se dá através da polícia militar ou da guarda municipal tentando apaziguar ou inibir situações conflituosas dentro da instituição de ensino.

(...) não é por falta de cobrança. Cobramos o apoio da escola, cobramos direto. Mandamos ofício e nada. Não vemos o conselho tutelar presente, nunca vi uma assistente social, nunca vi nada. Lá na escola quando entra alguém para resolver algum problema ou é a Guarda Municipal ou é a própria PM indo atrás de algum menino que fez alguma maluquice fora da escola (P1, turno 36)

Questionada sobre a atuação dos diferentes órgãos junto à educação, a professora P6 realiza uma comparação entre os turnos matutino e noturno nos quais atua. A profissional reconhece que existe uma maior atuação da área de serviço social nos turnos matutino e vespertino se comparados à EAJA no noturno. Reconhece ainda que essa atuação se dá por intermédio do conselho tutelar que realiza visita à escola e solicita relatórios de acompanhamento da criança e/ou adolescente. Essa comparação feita pela professora se reflete nos discursos dos professores que

declaram que sentem que a EAJA está sozinha, abandonada em relação à atenção dada pela educação, pelo município e pelas políticas públicas.

Sobre a entrada do jovem em conflito com a lei na instituição, esses mesmos professores afirmam que representa apenas que o “problema” está sendo passado para frente, sem discussão, sem auxílio.

A escola está aberta e é obrigação dela receber todos. É também obrigação dela instruir para melhoria na convivência social, mas sozinha ela não consegue. Sozinha e nas condições atuais é impossível a escola conseguir, por isso às vezes chegamos a desejar que esses alunos com esse perfil, não cheguem até nós, não cheguem até nossas escolas, para não pegar outro problema (P1, turno 46).

Eu acho interessante inclusive porque a gente sabe que para um aluno matricular nessa condição na escola, ele deveria ter todo esse acompanhamento e não há isso, há apenas a ordem judicial, ninguém vem, nunca vi ninguém acompanhar esse processo. A escola caminha sozinha, acho que para eles, matricula e está ótimo, é como se eles estivessem passando o problema para frente (P2, turno 34).

Sabemos que a função socioeducativa no cumprimento da medida determinada por ação judicial possui um caráter pedagógico. Em síntese é esperado que se criem condições específicas que garantam a articulação entre as políticas que envolvem o jovem em conflito com a lei e a educação, mais precisamente na EAJA e nas diferentes instâncias e áreas da sociedade. Não se trata apenas de elaborar o PIA, e encaminhá-lo à escola, é necessário que cada órgão do SGD cumpra seu papel de forma efetiva proporcionando ao jovem novas experiências que possibilitem a melhoria da formação humana desse jovem junto à comunidade.

Em referência às entrevistas, é importante ressaltar o desconhecimento total dos professores sobre a proposta de MSE, a instituição do CREAS, o trabalho desenvolvido pela equipe técnica de MSE em relação ao jovem em conflito com a lei, a atuação em conjunto com os conselhos tutelares na proteção da criança e do adolescente, os trâmites pelo qual o jovem percorre do ato infracional até chegar a escola. De todos os professores entrevistados apenas um conhecia o CREAS e o serviço disponibilizado, porém, esse conhecimento não se deu através da escola, ou da educação, mas pelo fato do professor conhecer outros profissionais que atuam na área de assistência social. Ao que parece, à escola e o CREAS são dois universos completamente distintos ligados apenas pelo próprio jovem. Existe por parte da área da educação em Goiânia, mais precisamente na EAJA uma completa desinformação sobre o sistema socioeducativo. Termos como “menor infrator” (22), “estar preso” (16),

“ser delinquente” (3), “cometer um crime” (23); apareceram com frequência na fala dos professores.

Zanella (2010, p. 19) realiza uma análise do contexto educacional que envolve o jovem autor de ato infracional e evidencia entre outros fatores que por parte da escola:

- a) existe uma completa desinformação a respeito do texto legal do Estatuto da Criança e do Adolescente, que tem proporcionado reflexos nefastos na sala de aula e na conduta de professores;
- (...)
- e) as equipes diretivas das escolas não diferenciam atos infracionais de atos indisciplinados, o que pode ser explicado pela atuação da Patrulha Escolar nas duas situações;
- (...)
- f) não há ainda nas escolas da rede pública de ensino uma compreensão sobre os papéis dos atores do Sistema de Garantia de Direitos e as ações que podem ser articuladas com a Rede de Proteção Social; e

Considerando a EJA/EAJA e o jovem em conflito com a lei, afirmamos que o elemento principal para o sucesso de qualquer política passa pela articulação e intersetorialidade. Desse modo torna-se necessário que as principais fragilidades presentes sejam superadas. É necessário que exista de fato uma articulação entre os serviços ofertados pelos CREAS e os sujeitos pertencentes à escola. É necessário que os profissionais das áreas de educação e assistência social tenham um vínculo estreitado que possibilite que a política intersectorial proposta, saia do papel, seja efetivada e alcance resultados permanentes. Sabe-se que tentativas para efetivar essa articulação têm sido realizadas através das reuniões de rede entre os diferentes órgãos de proteção básica e dos Encontros Socioeducativos realizados em Goiânia nos anos de 2015 e 2016, porém não se observa nesses momentos, a participação da área da Educação para que efetivamente a intersectorialidade se concretize na materialidade.

4.6 Desejo de aprender *versus* convivência em grupo

Partindo do pressuposto que a escola pode ao mesmo tempo ser um local de reprodução da desigualdade social mediante a transmissão do conhecimento acumulado (BOURDIEU, 1999; DUBET, 2003) e ainda ser o *locus* privilegiado e fundamental na sociabilidade do jovem (GALLO; WILLIAMS, 2008; GUIMARÃES; DUARTE, 2012) torna-se necessário compreender o sentido atribuído à escola pela maioria dos jovens em conflito com a lei.

Perguntados sobre o aproveitamento e rendimento escolar, 45,7% dos jovens afirmam que possuem rendimento razoável, 31,4% apresentam bom rendimento, 14,3% indicaram que não sabem sobre seu atual rendimento escolar e 5,7% afirmam ter mal rendimento.

Estimulados a fazer uma avaliação da escola em que estudam a maioria dos jovens avaliou como bom os aspectos referentes ao conhecimento dos professores sobre a matéria (51,4%), dedicação dos professores para preparar aula (48,6%) e relação entre professor e estudante (48,6%). Ao avaliarem o interesse dos estudantes 88,6% dos jovens informaram que o interesse dos alunos vai de ruim a regular, entretanto ao fazer uma autoanálise apenas 40% dos jovens se consideram distantes e com pouco envolvimento em sala.

Outro fator que merece destaque, é a utilização de espaços como laboratório e biblioteca e as iniciativas da escola na realização de passeios, visitas e excursões. Entre os jovens está presente o desejo de maior utilização desses espaços e realização das iniciativas que promovam a sociabilidade e o trabalho coletivo.

Questionados sobre se gostam ou não de estudar, 48,6% disseram que às vezes gostam, 40% dos jovens estudantes em conflito com a lei afirmam que gostam de estudar e 11,4% afirmaram não gostar. Esse dado se torna interessante pois “gostar de estudar” pode ter sido interpretado pelo jovem em diferentes aspectos, não somente pelo lado cognitivo, mas também pelas relações sociais que se estabelecem no ambiente. Diversos autores (CARRANO, 2007; GALLO; WILLIAMS, 2008; GUIMARÃES; DUARTE, 2012; BAZON; SILVA; FERRARI, 2013) convergem no pensamento de que para o jovem, a escola e o ensino se apresentam em suas lembranças como uma trajetória descontínua e truncada, atrelada à não aprendizagem, à indisciplina, à autoridade do professor, ao fracasso, às reprovações, à desistência e/ou evasão. Desse modo, referente à percepção dos jovens se gostam ou não de estudar, não há como compreender a complexidade existente e manifestada por detrás dos questionários, porém se considera que a percepção jovem se relaciona mais vinculada ao espaço social, do que ao ensino ofertado e aos conteúdos e disciplina propriamente ditos. Sobre isso Dayrell (2007) afirma que a escola se apresenta para esses indivíduos em diferentes nuances, ora representando um movimento de aproximação, ora de afastamento e que é importante considerar que o jovem enquanto ser humano, se constitui a partir das relações sociais que se estabelecem nos diferentes ambientes.

Nesse sentido, a escola se apresenta um local privilegiado para a sociabilidade do jovem, marcado por relações entre: professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, alunos-funcionários, professor-funcionários, professor-direção, direção-aluno, direção-funcionários, etc.

Sobre os professores a maioria dos jovens avaliaram que eles tem autoridade (68,6%), têm respeito pelos estudantes (80%) e são preocupados e dedicados (71,4%). Alguns jovens no entanto, afirmam que seus professores não têm firmeza, são distantes e utilizam do papel que exerce em sala de aula para abusar do poder.

Os dados apresentados, reforçam a ideia de que ao mesmo tempo em que a escola se constitui como um espaço de socialização para os jovens, representa ainda, um espaço de disputa de poder, pautado nas relações de conflito entre os sujeitos participantes do contexto e da cultura escolar.

Sabemos que os principais motivos indicados pelos jovens para frequentar a escola estão relacionados à obtenção da formação básica para conseguir um emprego, para atender a expectativa da família e para cumprir a determinação do juiz. Entretanto, entre os professores entrevistados, o que prevalece nos relatos é que a escola é vista pelos jovens como um ambiente que promove o encontro com os colegas de classe, que possibilita ser um local alternativo diferente de sua casa, que propicia a socialização entre os pares. Se analisarmos apenas a escola, o interesse pelos conteúdos e aprendizagem, é mínimo segundo os professores.

Levando em consideração que é um setor carente de tudo, ele demonstra interesse na socialização, na janta porque nós temos o programa da janta, a escola é um local de encontro, para passear, mas para estudar nós temos sérios problemas. A escola é um local de encontro, e às vezes é até um local para comercialização mesmo (P2, turno 40).

Muitos vêm para a escola e falam: - “Não professora, eu vou fazer o quê em casa? ” Na escola ele conversa, ele brinca, ouve música, assiste um filme. Encontra os colegas. Ou seja, é um meio de lazer também. E é claro que a gente tem que muitas vezes trabalhar essa questão durante as aulas, porque eles veem a escola somente nesse sentido (P3, turno 86).

Eu acho que demonstra um pouco. (...) Com relação ao interesse dos conteúdos é mínimo, mas no sentido de escola para ele enquanto ambiente, a escola é um bom ambiente para ele. Eu acredito que é justamente o convívio com a comunidade porque ele não perdeu o seu lado social, ele não é antissocial, ele tem que estar junto com pessoas e aqui tem pessoas, então eu acredito que seja por aí (P4, Turnos 80; 84).

Eles demonstram interesse pelo ambiente, mas no pedagógico o interesse é bem pouco. Tudo eles criticam e eles se agrupam, eles estão sempre em grupo então, o trabalho na sala de aula, o desenvolvimento dos projetos fica tudo a desejar (P8, turno 46).

A diferença esboçada no interesse da escola entre os dados dos jovens e dos professores, possivelmente se deve ao fato de terem sido utilizados instrumentos de coleta de dados diferenciados para cada sujeito. Com o jovem utilizou-se o questionário no qual não havia a alternativa referente à convivência e socialização no espaço escolar, dessa forma, mesmo apresentando o item “Outros motivos”, a socialização não foi evidenciada nas respostas dos jovens, porém esteve presente constantemente no discurso dos jovens durante a realização do grupo Interagir nas unidades dos CREAS, quando a temática abordada se referia à Educação. Com os professores foi utilizado o roteiro de entrevista semiestruturada que possibilita maior abertura nas respostas, sendo assim, a socialização e a convivência tornou-se o fator mais relatado entre os participantes.

Cabe aqui, realizar uma autocrítica no que tange à escolha e elaboração do instrumento de coleta de dados tendo em vista que, dependendo da forma elaborada e utilizada, informações importantes podem ter passado despercebidas e influenciar de forma direta a análise dos dados. Desse modo, considera-se, pensando nas futuras pesquisas que envolvam a temática juventude, que talvez seja necessário chegar ao sujeito jovem por outra via, como por exemplo utilizando o grupo focal, sem desconsiderar que seria uma metodologia com suas dificuldades próprias considerando-se o grupo pesquisado.

Nesse sentido, considera-se que escola é vista pelo jovem como espaço de sociabilidade e representa o potencial que essa instituição e os atores que nela atuam, têm de exercer papel ativo na formação humana e moral do sujeito que por ela passa. Diversas pesquisas corroboram com o pensamento que a escola é antes de tudo, percebida pelo jovem como local de interação, marcado inclusive por sentimentos contraditórios, ora evidenciando a violência simbólica no que tange ao processo de reprodução social e à figura do professor, ora de afetividade relacionando aos demais sujeitos no contexto da sala de aula (DIAS, 2011; DUARTE, 2012; BAZON; SILVA; FERRARI, 2013).

Considerando o atual momento em que vive o jovem participante da pesquisa, foi verificado que seus planos para o futuro estão relacionados a concluir os estudos, fazer um curso profissionalizante (45,7%), concluir os estudos e trabalhar (20,0%).

Em contrapartida, ao serem perguntados sobre o futuro do jovem e seu interesse em mudar de vida, a maioria dos professores (6) afirma que não reconhece

esse interesse. Eles afirmam que, sozinho, o jovem não consegue promover essa mudança, e que para que isso aconteça seria necessário o desenvolvimento de políticas públicas que abracem “esse jovem com projetos, com cursos oferecidos, com recursos, com profissionais capacitados”, mudanças estas que vão além do que a própria escola pode ofertar (P1, turno 40).

Dayrell (2007) afirma que a escola, por si só, não dá conta do desafio de promover a inserção social dos jovens e que de certa forma acaba por reduzir as possibilidades dos próprios jovens se tornarem agentes que lutam por uma transformação social e efetiva igualdade, já que as formas como os sistemas educacionais se apresentam contribui de certo modo para a aceitação da autoridade que os leva à passividade. Na tentativa de solucionar um problema, a escola acaba se tornando parte dele, e os processos escolares dos jovens que deveriam se basear primeiramente na aprendizagem e no conhecimento, se mantém em sua maioria, baseados na convivência em grupo e na sociabilidade proporcionada pelo ambiente escolar. Nesse sentido, a escola se apresenta ao jovem através da ambiguidade. No contexto de vida escolar estão presentes os fracassos, a não aprendizagem, a desistência, a expulsão ao passo que ao mesmo tempo, a escola é percebida pelo jovem como um importante espaço de sociabilidade, de encontro e de relações de amizade, que são considerados por eles, instâncias fundamentais da vida possibilitadas pela escola. Resta nesse caso, o seguinte questionamento: promover a socialização isenta a devida importância dada à escolarização?

4.7 Da função da escola à figura do professor

Se partimos do pressuposto que a educação na EAJA é “compreendida como um processo dialético e dialógico de formação humana” capaz de abranger os diversos fatores que contribuem para a existência humana entre eles o cognitivo, o sócio econômico, o afetivo e o políticocultural; torna-se fundamental compreender a percepção e o interesse que o professor tem na permanência do jovem em conflito com a lei na instituição de ensino, bem como identificar a relação que existe entre o professor, o jovem e o ato infracional (GOIÂNIA, 2010).

Questionados sobre se a escola demonstra interesse na permanência do jovem, dois (2) professores (P4 e P5) foram taxativos indicando que não existe interesse por parte da escola, pois a presença desse jovem representa receio e insegurança. Três professores (P2, P6, P7) relataram que a escola tem interesse no

aluno que quer a escola, desse modo, num primeiro momento a escola demonstra desejo em sua permanência e dependendo da postura adotada pelo jovem, a escola se posicionará parceira na mudança, ou desejará a saída do jovem.

Num primeiro momento a escola demonstra sim querer que o aluno permaneça, chama na sala dos professores, conversa, fala que a escola está aqui para ser parceira, mas depois que não consegue êxito a escola deixa de lado e às vezes em alguns momentos quer até se livrar, porque a presença do aluno torna-se um problema tão grande para a escola e para os demais colegas que surge esse sentimento que é melhor sair. (P2, turno 42)

Se ele vier com a proposta de estudar, eu acho que é um dos maiores prazeres da escola ter a ideia de que está ajudando a pessoa a mudar a vida, mas se vier como esses alunos que todos os dias falam –“Graças a Deus que isso aqui acabou! ”, se for um desses eu vou te dizer, que a escola não tem interesse que ele permaneça. (P6, turno 74)

(...) quando a gente percebe que ele quer, a gente se esforça ao máximo em mantê-lo na escola, agora, quando a gente percebe que ele não quer e muitas vezes vem à escola só para bagunçar, só para ficar atrapalhando aí eu vou ser bem sincero, a gente começa a criar barreiras para que ele mesmo saia (...) Porque a gente tenta salvar quem quer, agora quem não quer fica difícil. (P7, turno 59)

Pensar a EJA é pensar na diversidade de sujeitos que a compõe. Assim, o não reconhecimento das diferenças pode descaracterizar os sujeitos e produzir um espaço de tensionamento de vivências e histórias tendo em vista que a EJA é formada por um conjunto amplo, diverso, heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da sociedade.

Dias (2011) afirma que os jovens que são considerados indisciplinados e/ou violentos, na sociedade e na escola, são esquecidos quanto ao direito e a garantia da cidadania. O resultado desse esquecimento é que, para a instituição, o fato desses jovens serem desordeiros, de certo modo autoriza e possibilita à escola a realizar sistemas de exclusão, por meio da expulsão, rotulação e reclusão desses jovens em turmas específicas. Em sua pesquisa, Dias (2011) menciona que para as escolas, o fato do jovem não corresponder com um comportamento esperado adequado e disciplinar, dá a essa instituição o direito de julgar o jovem e possibilitar ou não o cumprimento de seus direitos. Nesse mesmo sentido, Zanella (2010, p. 19) considera que no quadro educacional referente ao ato infracional:

(...) c) o aluno nem sempre é visto e reconhecido como um sujeito de direitos, a ele cabe apenas obedecer sem questionar;
d) somente há preocupação com o aluno quando este ocasiona uma quebra nas normas estabelecidas; se ele vivenciar a escolarização, sem aprender, mas não questionar as normas, ele não é motivo de preocupação;

Duas professoras (P3 e P8) relataram que a escola demonstra interesse na permanência do jovem em conflito com a lei no ambiente escolar, mencionaram que acreditam que a escola é vista como uma oportunidade de mudança na vida do jovem. Entretanto, declararam ainda que há por parte da escola, interesse no jovem como quantitativo de alunos matriculados, buscando evitar o fechamento da unidade escolar.

Não é geral, mas demonstra. Mesmo porque nós temos aqueles que acreditam que o resgate humano é necessário e tem também, é claro; aquele grupo que precisa do aluno ir lá, porque também se não tem aluno, nós não temos escola e precisa do aluno para que escola não feche {Risos} (P8, turno 52)

Nas anotações do diário de campo registramos que para muitos professores a EAJA era vista como um local tranquilo para trabalhar e de descanso para o professor. Sendo considerada uma jornada de trabalho que exige menos em função da carga horária (3h) e que possui um número menor de alunos. Desse modo, a entrada do jovem representa agitação e quebra da rotina do professor, que se sente, ameaçado em seu local de trabalho pelo aluno que passa a ser visto como um problema.

Perguntados se já vivenciaram no ambiente escolar situações de conflito da qual o jovem que cumpre medida fazia parte, três professores (P1, P2, P8) afirmaram que nunca estiveram inseridos nessas situações, dois (P7, P5) mencionaram que indiretamente vivenciaram já que outros colegas professores tiveram atrito com o jovem em cumprimento de MSE e foram ameaçados, dois professores (P3, P4) relataram que mesmo não fazendo parte da discussão com os jovens, se envolveram, pois tiveram que entrar no conflito para separar a briga entre eles e que isso, ao final gerou desentendimento entre as partes envolvidas. Além disso, uma professora (P6) mencionou que nunca presenciou uma discussão entre os jovens dentro da escola, mas relatou que numa determinada situação, a polícia teve que intervir durante a saída escolar já que um grupo de jovens em conflito com a lei incitou uma briga de torcidas organizadas na porta da instituição.

Vale ressaltar que há mais de uma década a construção curricular estabelecida possibilitou aos professores da SME, entre outros aspectos; a base curricular paritária, o horário de estudo na escola, o planejamento coletivo, o atendimento diferenciado com o aluno, o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar, visando o contato com a comunidade e o conhecimento do aluno. Por meio dos registros do relatório de campo

e em conversas paralelas com coordenadores e demais funcionários, o que se observa é que o professor de fato está exclusivo em uma única escola naquele período, tem garantido o horário de estudo e o planejamento coletivo, porém com relação aos demais aspectos propostos, praticamente nenhuma ação corresponde ao que foi pensado inicialmente.

O que foi observado se assemelha ao relatado por Santos (2007) com relação à entrada do professor na EAJA ser motivada por necessidade de ordem financeira. Sobre isso, podemos inferir que como o professor possui múltipla jornada, o horário de estudo acaba sendo utilizado para atividades de outro turno, de outra escola. O tempo disponível é destinado para a elaboração e correção de provas e não para o planejamento de aulas da própria EAJA. Apesar de que, conforme relatado em trechos de entrevistas, existe por parte dos professores de forma “acobertada”, um interesse no quantitativo de alunos, para que, seus empregos sejam garantidos nesse turno.

Perguntados sobre se a escola deveria propor algo que auxilie o jovem a não cometer atos infracionais, alguns professores afirmam que é papel da escola possibilitar a reflexão sobre a cidadania e a vida em sociedade, porém enfatizam que a formação que receberam não os preparou para isso e que esse trabalho deve ser feito através de parcerias e do apoio de outros profissionais envolvidos e mais capacitados

Só com parcerias. Com parceria sim. A escola está lá e é direito de todos, é direito de qualquer um, é direito do jovem que cometeu delito e também do que não cometeu. A escola está aberta e é obrigação dela receber todos. É também obrigação dela instruir para melhoria na convivência social, mas sozinha ela não consegue (P1, turno 46).

Eu acho que é papel fundamental da escola. Mas só com os professores, neste trabalho não é possível! A gente precisa de mais suporte e de outros profissionais, de um psicólogo, de alguém que de repente dê segurança. Não para poder abordar o aluno, mas para estar diante dele e ter um diagnóstico além do professor (P8, turno 66)

Entre os professores está presente a ideia de que a escola não pode ser vista como “salvadora” de todos os problemas e durante as entrevistas foi verificado que existe por parte dos entrevistados uma crítica às diversas funções transferidas e atribuídas à escola nos últimos tempos, para além da função cognitiva.

Segundo dois professores participantes (P6 e P7) a escola é limitada e não cabe a ela exercer a função de promover algo referente ao combate ao ato infracional. Esses professores sugerem que a educação se una à assistência social e desenvolva projetos mais amplos com profissionais capacitados das áreas de psicologia e

assistência social, de modo a atender cada jovem em sua particularidade, proporcionando novas possibilidades de integração e inserção no ambiente escolar e comunitário.

Eu volto na tecla de que não tem que ser a escola. A minha formação em Letras não me capacita para isso (...), eu estou lá para ensinar aquela pessoa a escrever o melhor texto, a ler da melhor forma, a se comunicar da melhor forma. Agora todas essas outras questões que ele apresenta, ele precisaria por exemplo de uma assistente social, de um psicólogo, de um outro profissional que não está dentro da escola, mas que seria de suma importância na vida dessa pessoa (P6, turno 42).

A professora sugere que exista na rede de educação do município, um serviço semelhante ao que acontece com o apoio educacional, ou seja, que um profissional da área de psicologia e/ou assistência social, transite nas escolas pertencentes a uma determinada Unidade Regional de Educação – URE e desenvolva um trabalho diferenciado junto à esse jovem.

É importante lembrar aqui que a escola é uma instituição social, nesse sentido, a complexidade que a sociedade apresenta, reflete na escola. Valores sociais, vivências extra muro escolar, diferenças entre classes sociais se apresentam num espaço habitado pela diversidade de sujeitos.

Reconhecer cada indivíduo como sujeito de direito e participante do processo educacional representa fator que contribui para a formação humana dos que participam dessa realidade. Sobre a realidade é importante ainda, que as demandas referentes à aprendizagem partam da necessidade do educando, de seus conhecimentos prévios e do aprendizado acumulado, para que o conhecimento produzido tenha significado na vida do jovem e na sua constituição de enquanto sujeito histórico (MACHADO, 2008).

Se compreende portanto, que a escola pode representar uma quebra de paradigma no contexto da marginalidade e da exclusão social de jovens em conflito com a lei (GALLO; WILLIAMS, 2008). Porém, acredita-se que sejam necessários esforços e articulações de diferentes atores sociais afim de garantir que a escola possibilite o aprendizado do conhecimento acumulado e a formação humana. Nesse sentido, se reconhece ainda, o importante papel que o professor exerce no acolhimento, na interação, na mediação do saber e nos diversos processos educacionais realizados junto ao jovem. Porém, cabe aqui destacar que vários condicionantes influenciam na sociedade e na escola e que sem dúvida, as

desigualdades sociais e econômicas representam o maior desafio à ser enfrentado por todos.

Não se quer aqui fazer julgamento da escola ou do professor, porém, levando em consideração os dados analisados entendemos que é inadmissível que a comunidade escolar não dê a devida importância para essa problemática. Convém questionar, evidenciar, intervir e até mesmo denunciar o papel desempenhado por cada indivíduo, no intuito de estabelecer um possível diálogo que solucione o enigma que envolve a EAJA e a figura do professor no que tange à possibilidade ou não, de contribuir para a formação do jovem em conflito com a lei junto à comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação surgiu do contato direto da autora com os jovens nas unidades dos CREAS, dos questionamentos provocados pelos dados obtidos no sistema socioeducativo e dos incômodos que ainda não cessaram. Embora não seja possível apontar respostas, é possível tecer algumas considerações.

Ao longo deste trabalho buscamos compreender as relações que o jovem que cumpre medida socioeducativa em meio aberto no município de Goiânia estabelece com a instituição escolar, mais precisamente com a escola pública vinculada ao município na modalidade de EAJA, tendo por objetivo, verificar se a escola tem criado condições que contribuam para a melhoria da formação humana e socialização desse jovem. Nesse sentido, foram destinados esforços para compreender a juventude, sua constituição e complexidade. Concordamos com Pais (1990; 1993) que juventude é um conceito socialmente construído e em constantes mudanças que não pode ser percebido de forma única e homogênea. Recorremos à Dayrell (2007) e ao termo condição juvenil para reconhecer a maneira de ser e agir do jovem perante a vida e à sociedade. Buscamos reconhecê-lo em duas diferentes dimensões histórico-geracional e diferenças sociais. Evidenciamos ainda a diversidade que existe por detrás do conceito juventude e o debate referente à determinação cronológica presente em diversos documentos oficiais, que refletem no modo de interpretação das políticas públicas relacionadas ao jovem.

Nesse sentido, buscou-se compreender as políticas públicas e como elas se relacionam ao sistema educacional, mais precisamente à EJA/EAJA e ao jovem em conflito com a lei. Evidenciaram-se as conquistas recentes da juventude no cenário político da sociedade brasileira enfatizando a garantia de direitos destinados aos jovens. Contudo, verificou-se que o despertar da consciência e a necessidade de elaboração das leis, só se deu de fato quando a juventude brasileira alcançou destaque e visibilidade, estando associada à violência e ao aumento do índice de criminalidade (SPOSITO, 2009).

Realizou-se o esforço no intuito de compreender de forma sistematizada a educação e a disputa de poder e interesses presentes nesse campo do qual a modalidade EJA/EAJA faz parte e além disso, buscou-se apresentar as mudanças previstas na garantia de direitos ao jovem após a implantação da política do SINASE.

A importância social e política desse estudo, está relacionada não somente aos processos escolares que envolvem o jovem em conflito com a lei, mas também com o olhar desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa para as políticas públicas, sinalizando que as desigualdades econômicas e sociais estão presentes no espaço escolar.

Existe na sociedade um perfil de jovem aceito e estabelecido (SANTOS, 2012). Considerando que grande parte dos jovens intitulados em conflito com a lei, apresentam características marcantes como ser de cor parda/negra, do sexo masculino, pertencente às camadas populares, morador da periferia, com idade entre 15 e 17 anos e com distorção idade-série, observamos que a desigualdade se materializa na análise, já que o perfil do sujeito participante da pesquisa não corresponde ao socialmente aceito, o que demonstra que esses indivíduos vivenciam constantes contextos de vulnerabilidade.

Mediante a participação dos jovens na resposta aos questionários e a participação dos professores nas entrevistas semiestruturadas é possível evidenciar algumas considerações. Sobre os processos educacionais, considera-se que a baixa escolarização, a descontinuidade, a reprovação, a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem, o conflito entre professor e aluno, a expulsão do sistema regular, a desistência e a evasão escolar representam marcas na trajetória percorrida por muitos jovens em conflito com a lei. Essa trajetória não caracteriza apenas o jovem que cumpre medida socioeducativa, mas muitos outros jovens que se encontram fora da escola, à margem dos processos escolares. Tendo em vista que o jovem em conflito com a lei, assim como os demais jovens presentes na EJA, são “produtos” da própria escola e de seus processos internalizados, cabe questionar se o modelo educacional adotado na atualidade, não tem contribuído para que muitos jovens se encontrem fora da escola, em evasão.

Na presente pesquisa identificamos que um dos aspectos relacionados de forma negativa aos processos escolares, que podem contribuir para a evasão e defasagem idade-série, é a não aceitação do jovem indisciplinado no espaço da sala de aula. Isso resulta na expulsão do ensino regular para a EJA e, por conseguinte, entre os professores da EJA o discurso recorrente é que a presença desse jovem perturba a tranquilidade da sala de aula dessa modalidade. Portanto, a percepção que os professores fazem da EAJA está intimamente relacionada ao desafio e às dificuldades que a presença do jovem na sala de aula trouxe para esses professores. O leque geracional e diversificado que a EAJA abarca, contribui para uma tensão

presente na modalidade, que se apresenta nos debates sobre a idade para a EJA entre sociedade civil e política.

Sobre o jovem em conflito com a lei, chama a atenção o fato da escola se apresentar na ambiguidade. Considerando o percurso escolar em geral marcado pela descontinuidade e interrupções, a escola ainda é percebida como um local de interações e sociabilidade, que pode inclusive, ser utilizado para a formação de identidades, da autonomia, como propõe a modalidade da EAJA, representando ainda espaço de enfrentamento do preconceito e da exclusão social e cultural.

Todavia, se considera que mesmo sendo efetivada no campo educacional por leis, pareceres e resoluções, a EJA não se apresenta ainda como política de Estado. Desse modo, a formação inicial e continuada dos profissionais que se inserem nessa modalidade ainda é insuficiente. O atendimento ao jovem em conflito com a lei no ambiente escolar não é discutido durante a formação. Não há formação específica que se proponha a dar destaque e a compreender a fundo o sujeito pertencente à essa modalidade. O grupo numeroso pertencente às salas de aula da EJA/EAJA segue em sua maioria na invisibilidade, sendo considerados a partir do descaso social, de sua marginalidade e vulnerabilidade.

Diversos movimentos têm sido realizados evidenciando a necessidade de se compreender o jovem presente na EJA, porém, torna-se necessário compreender a escola a partir da ótica da juventude e dos próprios jovens, utilizando de seu conhecimento prévio e vivência extraescolar, estabelecendo assim, um conteúdo e uma aprendizagem que se torne significativa na vida desse sujeito. Mas, dar conta dessa função se relaciona à formação profissional, formação que a maioria dos professores entrevistados alegam não possuir. Nesse sentido, percebe-se que é necessário que o poder público seja pressionado para garantir a formação do educador de EJA para que a consciência ética, moral e social se estabeleça e possibilite ao professor influenciar na formação cognitiva e humana de seus alunos. Mas antes disso, é necessário que o professor realize uma autorreflexão e se pergunte de fato, se está aberto para exercer uma função que transponha o processo de ensino aprendizagem e adentre na discussão de valores e cidadania. Nesse sentido, a depender da autorreflexão realizada, é necessário ainda que cada profissional atue junto ao movimento realizado pela EJA, junto aos Fóruns, e se articule a partir das dificuldades e desafios, sugerindo discussões, e indicando novos rumos e direcionamentos sobre a EJA, suas particularidades, seu currículo, e seus sujeitos.

Reconhece-se aqui que são muitos os desafios presentes na atuação do professor na modalidade da EJA, mas a utilização constante do discurso de não ter formação específica tende de certo modo a isentar o professor da realidade, a desviar seu papel e a desvincular qualquer ação comprometida com a formação humana, ética e social dos sujeitos inseridos na escola.

Nossa investigação nos permitiu verificar que entre o proposto e o efetivado existe uma lacuna que não é preenchida, lacuna que acaba por contribuir para que o sujeito da EJA se perca em suas finalidades durante o processo escolar, tendo em vista que a escola só vê o indivíduo como aluno, não como jovem, não como sujeito historicamente construído, não como agente social, não como pessoa de direitos. Desse modo, a escola se esvazia em seu propósito e oferta aos sujeitos que dela faz parte apenas o pacote referente à área do conhecimento acumulado, reproduzindo as desigualdades e não se apresentando como lugar de acolhida e significado capaz de contribuir para a formação humana e fazer com que a permanência do jovem ocorra.

Considerando a EJA/EAJA e o jovem em conflito com a lei, afirmamos que é imprescindível que a intersectorialidade seja o principal elemento para a efetivação e o sucesso de qualquer política. Dessa forma é necessário que exista uma articulação efetiva entre os diversos órgãos pelos quais o jovem se insere no contexto socioeducativo, visando a prevenção e o combate da prática de novos atos infracionais. Nesse sentido, serviços ofertados pela assistência social através do CREAS deverão estabelecer relações de estreitamento junto à escola. Por meio da atuação entre os diferentes profissionais dessas áreas e do vínculo estabelecido espera-se que a política intersectorial proposta seja efetivada e que o jovem não se encontre com as políticas públicas somente quando entrar em contato com o sistema socioeducativo.

Reconhece-se aqui tentativas de efetivação e articulação entre as diferentes áreas, entretanto, percebe-se que essa articulação não chega à escola, ao conhecimento do professor. O professor segue ignorante quanto aos tramites que fizeram com que o jovem morador do bairro da periferia, ao cometer um “crime” chegue até ele como aluno na sala de aula. Essa ignorância dificulta que a escola se apresente como um lugar de acolhida e aperfeiçoamento para a formação do indivíduo e sua convivência intergeracional. O jovem em conflito com a lei, assim como outros jovens pertencentes à EAJA, segue em sua invisibilidade, pelo menos no que tange à concretização e a materialidade das políticas públicas vigentes.

Esse estudo, evidencia que urge a necessidade de que a escola assegure o acesso ao conhecimento, mas além disso, sirva como local de quebra de paradigmas sobre o seu papel social desempenhado no enfrentamento da marginalidade e da exclusão social presente em nosso país e no contexto do qual o jovem em conflito com a lei se insere. É necessário destinar esforços dos diferentes órgãos e indivíduos da sociedade no que tange às políticas públicas para que essa quebra de paradigmas de fato aconteça. A pesquisa assinala, ainda, a importância de se pesquisar os vários condicionantes relacionados à prática do ato infracional do jovem, presentes na sociedade, nas relações estabelecidas, nas desigualdades sociais, culturais e econômicas para se compreender todos os aspectos e instituições relacionados e responsabilizados pelo delito cometido pelo jovem, afim de que não se restrinja apenas à escola a obrigatoriedade e o esforço de auxiliar o jovem em sua formação e conduta.

Afirmamos, também, que se o desejo de uma sociedade mais justa é comum a todos, torna-se necessário que a formação humana dos jovens em conflito com a lei seja evidenciada. É imprescindível que cada jovem seja visto para além da visão de aluno, como sujeitos que são, com suas vivências, trajetórias e particularidades no modo de interpretar a sociedade e o mundo. Por isso acreditamos que esta pesquisa, ao apresentar o perfil do jovem em conflito com a lei e os processos escolares nos quais esse jovem se insere, aproxima-se mais dos elementos que permitem uma maior compreensão da juventude e do processo socioeducativo vivenciado por esse jovem.

Por fim, este estudo, mais do que oferecer respostas aponta a necessidade de novas pesquisas no campo educacional, que tenham como objeto esses sujeitos; jovens que cumprem medida socioeducativa de meio aberto e professores que atuam na modalidade da EAJA no município de Goiânia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W.. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, n. 6, p. 25-36, 1997.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam. Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.

ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 79, nov. 1991: 76-80.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

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

BAZON, M. R., SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista** 29.2, 175-199, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Zahar, 1988.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº. 8069 de 13 de Julho de 1990.

_____. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE, 2001/2010)**. Comissão de Educação e Cultura, Brasília, 2001.

_____. Decreto nº 5.490, de 14 de setembro de 2005. Dispõe sobre a composição e funcionamento do **Conselho Nacional de Juventude (CNJ)**, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 set. 2005. Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução n.º 03, de 15 de junho de 2010. Brasília: 2010.

_____. **SINASE**: Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) – Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 542p.

_____. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei** – 2012. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013b.

_____. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2013c. 103p.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024)**. Comissão de Educação e Cultura, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** / Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília : MEC, 2016a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. D.O.U. de 11/5/2016, Seção 1, Pág. 42, 2016b.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARVALHO, R. V. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente. In: Anais 9º **Congresso Nacional de Educação**/3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná. 2009.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., SILVA, R. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo. Prentice-Hall, 2007.

COELHO, I. M. Qual o sentido da escola? In: _____. **Escritos sobre o sentido da escola** -- Campinas, SP : Mercado de Letras, 2012. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

COUTINHO, C. N.; NEVES, L. M. W. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Fiocruz, 2006. p. 173-200.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

DIAS, A. F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar**: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola – São Carlos: UFSCar, 2011.169f.

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

DUARTE, A. J. **Jovens urbanos na periferia de Goiânia**: espaços formativos e mediações escolares – Goiânia, UFG, 2012, 217f.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.119, julho, 2003, p. 29-45.

DURÃES, T. F. N. ; CORRÊA, E. C. C. Violência e políticas públicas de segurança. In: PAIVA, D.; PANIAGO, E. (Orgs) **Políticas públicas em Goiás**: diagnóstico, avaliação e propostas – Goiânia: Cênore Editorial, 2015, p . 41-99.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A.. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 41-59, 2008.

GOIÂNIA. Lei complementar nº 171, de 29 de maio de 2007. **Plano Diretor**. Diário Oficial Nº 4.147 de 26 de junho de 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. 2010-2013. Goiânia, 2010.

_____. **Avaliação da Educação de Jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de Goiânia 2004-2014**, disponível através do endereço http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/comissao_eja_pme.pdf

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Goiânia, 2015.

_____. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo**. Goiânia, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. Goiânia, 2008.

_____. **Normas de Procedimentos Concernentes a Adolescente Autor de Ato Infracional e dá outras providências**. Decreto Nº 7.809 de 26 de fevereiro de 2013.

_____. Secretaria Da Mulher, do Desenvolvimento Social, da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos e do Trabalho. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo**. Goiânia, 2015a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Goiânia, 2015b.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J.. **Juventude e educação**: novos processos de socialização. Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 143-155, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Domicílios Janeiro: IBGE, 2014.

_____. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas**: informação demográfica e socioeconômica, n.35. Rio de Janeiro, 2015.

LEON, O. D. **Adolescencia y juventud**: de las nociones a los abordajes. Última década, v. 12, n. 21, p. 83-104, 2004.

LEVI, G.; SCHMITT, C. (orgs.). **História dos jovens**: da Antiguidade à Idade Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. vol. 1.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagem Qualitativa. 1. ed. São Paulo: EPU Editora, 1986, 99 p.

MACHADO, M. M. Formação de Professores para EJA: uma perspectiva de mudança. In: **Retratos da Escola**. Brasília: CNTE. v. 2, n.2/3,jan./dez. 2008- p.161-174.

_____. **A educação de jovens e adultos no século XXI** – da alfabetização ao ensino profissional. 2011.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014

MANNHEIM, K. O problema da Juventude na Sociedade Moderna. In: BRITTO, S. (org.) **Sociologia da Juventude**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. 1.

MAYER, I. S. **Documento apresentado à Câmara de Educação Básica** (Conselho Nacional de Educação) **sobre o tema idade para EJA**. Audiências sobre a Reformulação da Resolução CNE/CBE 1/00 Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, s.d.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NECRIVI – Relatório de Pesquisa intitulado: **Adolescentes em conflito com a lei em Goiás: atos infracionais, vitimização e perfil socioeconômico**. Divulgado em Em 30/06/2015 e disponível em: https://necrivi.cienciassociais.ufg.br/up/789/o/Nota_Tecnica_Necrivi_2015-junho.pdf

NERI, M. C. **Tempo de permanência na escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (orgs.). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, D. D. de. Quem tem medo dos direitos humanos de crianças e adolescentes? In: LAGO, M. P. do; MOZZER, G. N. de S.; SANTIBANEZ, D. A. de C. de S. (Orgs.). **Adolescência, temores e saberes de uma sociedade de conflito**. Goiânia: Cênone Editorial, 2013. p. 13-31.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 969-984, 2013.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. Análise social, 1990: 139-165.

_____. **Culturas juvenis**. Impr. Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PINHEIRO, V. L. A educação e os jovens em conflito com a lei. In: SOUSA, M. G. (Org.). **Adolescentes autores de atos infracionais**: estudos psicossociais – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 85-101.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera a antiga destituição de direitos. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan./abr. 2007.

SANTOS, E. M. **Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.

SANTOS, K. S. **Políticas públicas educacionais no Brasil**: tecendo fios. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política Administração da Educação, São Paulo Abr. 2011.

SANTOS, L. I. C., de OLIVEIRA, A. M., de Paiva, I. L., & Yamamoto, O. H. Juventude e violência: trajetórias de vida e políticas públicas. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, 2012, p. 521-538.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 1993. 112p (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: A. Associados, 1994.

_____. (Org.). **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis: RJ: Vozes, 2. ed. 1999.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4ª Ed., 128 p.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, 2008.

SOUSA, M. G. (Org.). **Adolescentes autores de atos infracionais**: estudos psicossociais – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. 202 p. il.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. *Sociologias*, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SPOSITO, M. P. **Jovens e educação**: novas dimensões da exclusão. *Em Aberto*, v. 11, n. 56, 1992.

_____. (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). v.1. Belo Horizonte, MG: Ed. Argvmentvm, 2009.

_____. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. spe, p. 95-106, 2010.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VIEIRA, S. L.; FARIAS, M. S. **Políticas educacionais no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007, 188p.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015** – Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil.http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015_adolescentes.pdf

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

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO - JOVEM ESTUDANTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CREAS: _____

1 – Qual o seu sexo?

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2 – Qual a sua idade?

- | | | |
|---|----------------------------------|--|
| ☐ Menos de 14 anos | ☐ 15 anos | ☐ 17 anos |
| ☐ 14 anos | ☐ 16 anos | ☐ 18 anos ou mais |

3 – Como você se considera?

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Branco (a) | ☐ Preto (a) | ☐ Indígena (a) |
| ☐ Pardo (a) | ☐ Amarelo (a) | |

4 - Está estudando no momento?

- ☐ Sim Nome da escola: _____
☐ Não

5 – Qual série está cursando?

- | | | |
|---------------------------------|---|---|
| ☐ 6º ano | ☐ 1º do Ensino Médio | ☐ 1ª Etapa EAJA (1º-5º) |
| ☐ 7º ano | ☐ 2º do Ensino Médio | ☐ 2ª Etapa EAJA (6º- 9º) |
| ☐ 8º ano | ☐ 3º do Ensino Médio | ☐ EJA – Ensino Médio |
| ☐ 9º ano | | |

6 – Há quanto tempo você estuda nessa escola?

- | | |
|--|---|
| ☐ Menos que 1 ano | ☐ 4 anos |
| ☐ 2 anos | ☐ 5 anos ou mais |
| ☐ 3 anos | |

7 - Com quantos anos você foi pela primeira vez a escola?

- | | |
|--|---|
| ☐ Menos de 6 anos | ☐ 7 anos |
| ☐ 6 anos | ☐ 8 anos ou mais |

8 - Como foi seu primeiro contato com a escola?

- | | |
|-------------------------------|--|
| ☐ Bom | ☐ Indiferente |
| ☐ Ruim | ☐ Não me lembro |

9 - Você gosta de estudar?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes

10 - Você já repetiu de ano?
 () Sim Quantas vezes? _____
 () Não

11 - Você já parou de estudar?
 () Sim Quantas vezes? _____
 () Não

12 – Sua família participa da sua vida escolar?
 () Sempre () Nunca () Às vezes

13 - Porque atualmente você está frequentando a escola?

**Leia com atenção e ENUMERE COM 1, 2 e 3
 apenas as TRÊS afirmativas que respondam a essa pergunta**

Para obter mais conhecimento e continuar meus estudos futuramente	()
Para tem uma formação básica e conseguir um emprego	()
Para cumprir a medida socioeducativa determinada pelo juiz	()
Para atender à expectativa da minha família sobre meus estudos	()
Para nada	()
Não sei	()

Outros motivos:

14 - Quem foi responsável pela sua última matrícula?

() Minha família
 () A técnica socioeducativa do CREAS
 () Não sei

15 – Como vai seu aproveitamento/rendimento escolar?

() Não sei
 () Tenho bom rendimento () Tenho mal rendimento
 () Tenho rendimento razoável () Não estou estudando

16 – De modo geral, para que você acha que a escola serve?

**Leia com atenção e ENUMERE COM 1, 2 e 3
 apenas as TRÊS afirmativas que respondam a essa pergunta**

Para obter um certificado ou diploma	()
Para tem uma formação necessária para conseguir um emprego	()
Para prestar vestibular/ENEM e fazer um curso superior	()
Para fazer um curso profissionalizante e me preparar para o trabalho	()
Não serve para nada	()
Não sei ainda	()

17 - A escola que você estuda realiza algumas das seguintes atividades extracurriculares?

	Sim	Não
Palestras/debates	()	()
Jogos/esportes/campeonatos	()	()
Dança/música/teatro	()	()
Passeios/visitas	()	()
Festas/Gincanas	()	()
Atendimento educacional extraclasse	()	()

18 – Faça uma avaliação da escola que você estuda:

	Ruim	Regular	Bom	Excelente
O conhecimento que os (as) professores (as) têm das matérias	()	()	()	()
A dedicação dos (as) professores (as) para preparar aulas	()	()	()	()
A relação entre professor e estudante na sala de aula	()	()	()	()
O interesse dos (as) estudantes durante as aulas	()	()	()	()
A interação e convivência entre os (as) estudantes	()	()	()	()
A realização da prática de esportes	()	()	()	()
A utilização dos espaços como laboratórios e biblioteca	()	()	()	()
As condições físicas da sala de aula	()	()	()	()
As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios e visitas	()	()	()	()
A oferta de trabalho em grupo	()	()	()	()
O respeito à diversidade	()	()	()	()
O trabalho da direção e coordenação da escola	()	()	()	()
A organização dos horários de aulas	()	()	()	()
A localização da escola	()	()	()	()
Outros:				

19 – Sobre os (as) professores (as) da sua escola, o que você pensa quanto aos seguintes aspectos?

	Sim	Não
Os (as) professores (as) têm autoridade e firmeza	()	()
Os (as) professores (as) são distantes e quase não se envolvem	()	()
Os (as) professores (as) têm respeito pelos (as) estudantes	()	()
Os (as) professores (as) são indiferentes e ignoram sua existência	()	()
Os (as) professores (as) são preocupados (as) e dedicados (as)	()	()
Os (as) professores (as) são autoritários (as) e abusam do poder	()	()
Os (as) professores (as) são frequentes e quase não faltam a aula	()	()
Os (as) professores (as) faltam muito às aulas	()	()

20 – Sobre você mesmo como estudante, o que você pensa quanto aos seguintes aspectos?

Sim **Não**

Sou um estudante distante e tenho pouco envolvimento na sala de aula	()	()
Sou um estudante que tenho respeito pelo (a) professor (a)	()	()
Sou um estudante indiferente, eu ignoro a presença do professor (a)	()	()
Sou um estudante preocupado (a) e dedicado (a) com meus estudos	()	()
Sou um estudante que enfrento o (a) professor (a), sou autoritário	()	()
Sou um estudante frequente nas aulas	()	()
Sou um estudante que falta muito às aulas	()	()

21 - Quais os seus planos para o futuro?

Leia com atenção e MARQUE apenas UMA alternativa

- | | |
|--|-------------------------------------|
| () Concluir os estudos | () Parar de trabalhar para estudar |
| () Concluir os estudos e fazer curso profissionalizante | () Parar de estudar |
| () Concluir os estudos e fazer curso superior | () Nenhum |
| () Trabalhar e concluir os estudos | () Não sei ainda |

22 - Como você acha que seria uma boa escola? Quais seriam os 5 principais aspectos que ela deveria possuir?

Leia com atenção e ENUMERE COM 1, 2, 3, 4 e 5 apenas os CINCO aspectos que respondam a essa pergunta

O conhecimento que os (as) professores (as) têm das matérias	()
A dedicação dos (as) professores (as) para preparar aulas	()
A relação entre professor e estudante na sala de aula	()
O interesse dos (as) estudantes durante as aulas	()
A interação e convivência entre os (as) estudantes	()
A realização da prática de esportes	()
A utilização dos espaços como laboratórios e biblioteca	()
As condições físicas da sala de aula	()
As iniciativas da escola para realizar passeios e visitas	()
A oferta de trabalho em grupo	()
O respeito à diversidade	()
O trabalho da direção e coordenação da escola	()
A organização dos horários de aulas	()
A localização da escola	()

23 – Você sabe o que é redução da maioridade penal?

- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Tenho uma vaga ideia

24 – Sobre a redução da maioridade penal, você é?

- ☐) A favor
- ☐) Contra em qualquer situação
- ☐) Contra
- ☐) Não tenho ideia formada
- ☐) A favor em algumas situações

25 – Você sabe o que é pena de morte?

- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Tenho uma vaga ideia

26 – Sobre a pena de morte, você é?

- ☐) A favor
- ☐) Contra
- ☐) A favor em algumas situações
- ☐) Contra em qualquer situação
- ☐) Não tenho ideia formada

QUESTIONÁRIO - JOVEM QUE NÃO FREQUENTA A ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CREAS: _____

1 – Qual o seu sexo?

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2 – Qual a sua idade?

- | | | |
|---|----------------------------------|--|
| ☐ Menos de 14 anos | ☐ 15 anos | ☐ 17 anos |
| ☐ 14 anos | ☐ 16 anos | ☐ 18 anos ou mais |

3 – Como você se considera?

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Branco (a) | ☐ Preto (a) | ☐ Indígena (a) |
| ☐ Pardo (a) | ☐ Amarelo (a) | |

4 - Está estudando no momento?

- ☐ Sim
☐ Não

5 – Caso não esteja estudando, em que série você parou de estudar?

- | | | |
|---------------------------------|---|--|
| ☐ 6º ano | | |
| ☐ 7º ano | ☐ 1º do Ensino Médio | ☐ 1ª Etapa EAJA (1º-5º) |
| ☐ 8º ano | ☐ 2º do Ensino Médio | ☐ 2ª Etapa EAJA (6º-9º) |
| ☐ 9º ano | ☐ 3º do Ensino Médio | ☐ EJA – Ensino Médio |

Qual era o nome da sua escola? _____

6 – Há quanto tempo você parou de frequentar a escola?

- | | |
|--|---|
| ☐ Menos que 1 ano | ☐ 4 anos |
| ☐ 2 anos | ☐ 5 anos ou mais |
| ☐ 3 anos | |

Quantas vezes você já parou de estudar? _____

7 - Você já repetiu de ano?

- ☐ Não
☐ Sim Quantas vezes? _____

8 - Você gosta de estudar?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes

9 - Com quantos anos você foi pela primeira vez a escola?

() Menos de 6 anos

() 7 anos

() 6 anos

() 8 anos ou mais

10 - Como foi seu primeiro contato com a escola?

() Bom

() Indiferente

() Ruim

() Não me lembro

11 - Quando você está estudando, sua família participa da sua vida escolar?

() Sempre

() Nunca

() Às vezes

12 - Porque atualmente você não está frequentando a escola?

**Leia com atenção e ENUMERE COM 1, 2 e 3
apenas as TRÊS afirmativas que respondam a essa pergunta**

Tive dificuldade em realizar a matrícula escolar ()

Tenho difícil relacionamento com os (as) professores (as) e funcionários ()

Tenho dificuldade em acompanhar a turma nos conteúdos em sala ()

Não percebo que os conteúdos possam ser utilizados no meu dia-a-dia ()

Tenho dificuldade no acesso para chegar à escola ()

Não sei ()

Outros motivos:

13 - Você pretende voltar a estudar?

() Não sei

() Não

() Sim Quando você pretende voltar? _____

14 - Na sua última matrícula, quem foi o responsável por realizá-la?

() Minha família

() A técnica socioeducativa do CREAS

() Não sei

15 - De modo geral, para que você acha que a escola serve?

**Leia com atenção e ENUMERE COM 1, 2 e 3
apenas as TRÊS afirmativas que respondam a essa pergunta**

Para obter um certificado ou diploma ()

Para tem uma formação necessária para conseguir um emprego ()

Para prestar vestibular/ENEM e fazer um curso superior ()

Para fazer um curso profissionalizante e me preparar para o trabalho ()

Não serve para nada ()

Não sei ainda ()

16 – Sobre os professores (as) que você já conheceu, o que você pensa quanto aos seguintes aspectos?

	Sim	Não
Os (as) professores (as) têm autoridade e firmeza	()	()
Os (as) professores (as) são distantes e quase não se envolvem	()	()
Os (as) professores (as) têm respeito pelos (as) estudantes	()	()
Os (as) professores (as) são indiferentes e ignoram sua existência	()	()
Os (as) professores (as) são preocupados (as) e dedicados (as)	()	()
Os (as) professores (as) são autoritários (as) e abusam do poder	()	()
Os (as) professores (as) são frequentes e quase não faltam a aula	()	()
Os (as) professores (as) faltam muito às aulas	()	()

17 – Sobre você quando está estudando, o que você pensa quanto aos seguintes aspectos?

	Sim	Não
Sou um estudante distante e tenho pouco envolvimento na sala de aula	()	()
Sou um estudante que tenho respeito pelo (a) professor (a)	()	()
Sou um estudante indiferente, eu ignoro a presença do professor (a)	()	()
Sou um estudante preocupado (a) e dedicado (a) com meus estudos	()	()
Sou um estudante que enfrento o (a) professor (a), sou autoritário	()	()
Sou um estudante frequente nas aulas	()	()
Sou um estudante que falta muito às aulas	()	()

18 - Quais os seus planos para o futuro?

Leia com atenção e MARQUE apenas UMA alternativa

- | | |
|---|--|
| () Trabalhar | () Trabalhar e voltar a estudar ano que vem |
| () Voltar a estudar esse ano | () Fazer um curso profissionalizante |
| () Trabalhar e voltar a estudar esse ano | () Nenhum |
| () Voltar a estudar no ano que vem | () Não sei ainda |

19 - Como você acha que seria uma boa escola? Quais seriam os 5 principais aspectos que ela deveria possuir?

Leia com atenção e ENUMERE COM 1, 2, 3, 4 e 5 apenas os CINCO aspectos que respondam a essa pergunta

O conhecimento que os (as) professores (as) têm das matérias	()
A dedicação dos (as) professores (as) para preparar aulas	()
A relação entre professor e estudante na sala de aula	()
O interesse dos (as) estudantes durante as aulas	()
A interação e convivência entre os (as) estudantes	()
A realização da prática de esportes	()
A utilização dos espaços como laboratórios e biblioteca	()
As condições físicas da sala de aula	()
As iniciativas da escola para realizar passeios e visitas	()
A oferta de trabalho em grupo	()
O respeito à diversidade	()
O trabalho da direção e coordenação da escola	()
A organização dos horários de aulas	()
A localização da escola	()

20 – Você sabe o que é redução da maioridade penal?

- () Sim
 () Não
 () Tenho uma vaga ideia

21 – Sobre a redução da maioridade penal, você é?

- () A favor () Contra em qualquer situação
 () Contra () Não tenho ideia formada
 () A favor em algumas situações

22 – Você sabe o que é pena de morte?

- () Sim
 () Não
 () Tenho uma vaga ideia

23 – Sobre a pena de morte, você é?

- () A favor () Contra em qualquer situação
 () Contra () Não tenho ideia formada
 () A favor em algumas situações

APÊNDICE B – TABELAS

1 – Qual o seu sexo?		
	Total	
Feminino	4	6,3%
Masculino	59	93,7%

2 – Qual a sua idade?		
	Total	
Menos de 14 anos	1	1,6%
14 anos	5	7,9%
15 anos	4	6,3%
16 anos	17	27,0%
17 anos	25	39,7%
18 anos ou mais	11	17,5%
Não declarado	0	0%

3 – Como você se considera?		
	Total	
Branco (a)	13	20,6%
Pardo (a)	43	68,3%
Preto (a)	5	7,9%
Amarelo (a)		0%
Indígena (a)	1	1,6%
Não declarado	1	1,6%

4 - Está estudando no momento?		
	Total	
Sim	35	55,6%
Não	28	44,4%

5 – Qual série está cursando?		
	Estudantes	
6º ano	0	0,0%
7º ano	1	2,8%
8º ano	0	0,0%
9º ano	2	5,7%
1º do Ensino Médio	11	31,4%
2º do Ensino Médio	2	5,7%
3º do Ensino Médio	3	8,6%
1ª Etapa EAJA (1º ao 5º)	1	2,9%
2ª Etapa EAJA (6º ao 9º)	15	42,9%

EJA – Ensino Médio	0	0,0%
Não declarado	0	0,0%

6 – Há quanto tempo você estuda nessa escola?		
	Estudantes	
Menos que 1 ano	26	74,3%
2 anos	4	11,4%
3 anos	3	8,5%
4 anos	1	2,9%
5 anos ou mais	1	2,9%

7 - Com quantos anos você foi pela primeira vez a escola?		
	Estudantes	
Menos de 6 anos	15	42,9%
6 anos	13	37,1%
7 anos	7	20,0%
8 anos ou mais	0	0%
Não declarado	0	0%

8 - Como foi seu primeiro contato com a escola?		
	Estudantes	
Bom	23	65,7%
Ruim	4	11,4%
Indiferente	1	2,9%
Não me lembro	7	20,0%

9 - Você gosta de estudar?		
	Estudantes	
Sim	14	40,0%
Não	4	11,4%
Às vezes	17	48,6%

10 - Você já repetiu de ano?		
	Estudantes	
Sim	25	71,4%
Não	10	28,6%

11 - Você já parou de estudar?		
	Estudantes	
Sim	16	45,7%
Não	19	54,3%

12 – Sua família participa da sua vida escolar?		
	Estudantes	
Sempre	18	51,4%
Nunca	0	0%
Às vezes	17	48,6%

13 - Porque atualmente você está frequentando a escola?		
	Estudantes	
Para obter mais conhecimento e continuar meus estudos futuramente	27	77,1%
Para tem uma formação básica e conseguir um emprego	27	77,1%
Para cumprir a medida socioeducativa determinada pelo juiz	18	51,4%
Para atender à expectativa da minha família sobre meus estudos	22	62,9%
Para nada	1	2,9%
Não sei	5	14,3%
Outros motivos:	0	0%

14 – Como vai seu aproveitamento/rendimento escolar?		
	Estudantes	
Não sei	5	14,3%
Tenho bom rendimento	11	31,4%
Tenho rendimento razoável	16	45,7%
Tenho mal rendimento	2	5,7%

15 - Quem foi responsável pela sua última matrícula?		
	Estudantes	
Minha família	30	85,7%
A técnica socioeducativa	3	8,6%
Não sei	2	5,7%

16 – De modo geral, para que você acha que a escola serve?		
Leia com atenção e ENUMERE COM 1, 2 e 3 apenas as TRÊS afirmativas que respondam a essa pergunta		
	Estudantes	
Para obter um certificado ou diploma	17	48,6%
Para tem uma formação necessária para conseguir um emprego	32	91,4%
Para prestar vestibular/ENEM e fazer um curso superior	21	60,0%
Para fazer um curso profissionalizante e me preparar para o trabalho	26	74,3%
Não serve para nada	0	0,0%
Não sei ainda	3	8,6%
Não informado	0	0,0%

17 - A escola que você estuda realiza algumas das seguintes atividades extracurriculares?

	Sim		Não	
A - Palestras/debates	17	48,6%	18	51,4%
B - Jogos/esportes/campeonatos	29	82,9%	6	17,1%
C - Dança/música/teatro	14	40,0%	21	60,0%
D - Passeios/visitas	17	48,6%	18	51,4%
E - Festas/Gincanas	17	48,6%	18	51,4%
F - Atendimento extraclasse	20	57,1%	15	42,9%

18 – Faça uma avaliação da escola que você estuda:								
	Ruim		Regular		Bom		Excelente	
a) O conhecimento que os (as) professores (as) têm das matérias	1	2,9%	13	37,1%	18	51,4%	3	8,6%
b) A dedicação dos (as) professores (as) para preparar aulas	2	5,7%	8	22,9%	17	48,6%	6	17,1%
c) A relação entre professor e estudante na sala de aula	3	8,6%	9	25,7%	17	48,6%	3	8,6%
d) O interesse dos (as) estudantes durante as aulas	14	40,0%	17	48,6%	12	34,3%	2	5,7%
e) A interação e convivência entre os (as) estudantes	1	2,9%	8	22,9%	21	60,0%	5	14,3%
f) A realização da prática de esportes	5	14,3%	6	17,1%	15	42,9%	9	25,7%
g) A utilização dos espaços como laboratórios e biblioteca	10	28,6%	15	42,9%	6	17,1%	4	11,4%
h) As condições físicas da sala de aula	5	14,3%	8	22,9%	14	40,0%	8	22,9%
i) As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios e visitas	9	25,7%	16	45,7%	7	20,0%	3	8,6%
j) A oferta de trabalho em grupo	6	17,1%	8	22,9%	17	48,6%	4	11,4%
k) O respeito à diversidade	4	11,4%	10	28,6%	18	51,4%	3	8,6%
l) O trabalho da direção e coordenação da escola	3	8,6%	6	17,1%	20	57,1%	6	17,1%
m) A organização dos horários de aulas	6	17,1%	6	17,1%	17	48,6%	15	42,9%
n) A localização da escola	3	8,6%	7	20,0%	9	25,7%	14	40,0%

19 – Sobre os (as) professores (as) da sua escola, o que você pensa quanto aos seguintes aspectos?				
	Estudantes			
	SIM		NÃO	
a) Os (as) professores (as) têm autoridade e firmeza	24	68,6%	11	31,4%
b) Os (as) professores (as) são distantes e quase não se envolvem	10	28,6%	25	71,4%
c) Os (as) professores (as) têm respeito pelos (as) estudantes	28	80,0%	7	20,0%

d) Os (as) professores (as) são indiferentes e ignoram sua existência	5	14,3%	30	85,7%
e) Os (as) professores (as) são preocupados (as) e dedicados (as)	25	71,4%	10	28,6%
f) Os (as) professores (as) são autoritários (as) e abusam do poder	6	17,1%	29	82,9%
g) Os (as) professores (as) são frequentes e quase não faltam a aula	29	82,9%	6	17,1%
h) Os (as) professores (as) faltam muito às aulas	7	20,0%	28	80,0%

20 – Sobre você mesmo como estudante, o que você pensa quanto aos seguintes aspectos?

	Estudantes			
	SIM		NÃO	
a) Sou um estudante distante e tenho pouco envolvimento na sala de aula	14	40,0%	21	60,0%
b) Sou um estudante que tenho respeito pelo (a) professor (a)	30	85,7%	5	14,3%
c) Sou um estudante indiferente, eu ignoro a presença do professor (a)	5	14,3%	30	85,7%
d) Sou um estudante preocupado (a) e dedicado (a) com meus estudos	26	74,3%	9	25,7%
e) Sou um estudante que enfrento o (a) professor (a), sou autoritário	5	14,3%	30	85,7%
f) Sou um estudante frequente nas aulas	28	80,0%	7	20,0%
g) Sou um estudante que falta muito às aulas	7	20,0%	28	80,0%

21 - Quais os seus planos para o futuro?

Leia com atenção e MARQUE apenas UMA alternativa

	Estudantes	
a) Concluir os estudos	6	17,1%
b) Concluir os estudos e fazer curso profissionalizante	16	45,7%
c) Concluir os estudos e fazer curso superior	3	8,6%
d) Trabalhar e concluir os estudos	7	20,0%
e) Parar de estudar para trabalhar	0	0,0%
f) Parar de estudar	0	0,0%
g) Nenhum	0	0,0%
h) Não sei ainda	3	8,6%

22 - Como você acha que seria uma boa escola? Quais seriam os 5 principais aspectos que ela deveria possuir?

	Estudantes	
a) O conhecimento que os (as) professores (as) têm das matérias	23	65,7%
b) A dedicação dos (as) professores (as) para preparar aulas	24	68,6%
c) A relação entre professor e estudante na sala de aula	19	54,3%
d) O interesse dos (as) estudantes durante as aulas	25	71,4%

e) A interação e convivência entre os (as) estudantes	10	28,6%
f) A realização da prática de esportes	16	45,7%
g) A utilização dos espaços como laboratórios e biblioteca	5	14,3%
h) As condições físicas da sala de aula	11	31,4%
i) As iniciativas da escola para realizar passeios e visitas	6	17,1%
j) A oferta de trabalho em grupo	8	22,9%
k) O respeito à diversidade	3	8,6%
l) O trabalho da direção e coordenação da escola	7	20,0%
m) A organização dos horários de aulas	6	17,1%
n) A localização da escola	3	8,6%

23 – Você sabe o que é redução da maioridade penal?		
	Total	
Sim	41	65,1%
Não	11	17,5%
Tenho uma vaga ideia	10	15,9%
Em branco	1	1,5%

24 – Sobre a redução da maioridade penal, você é?		
	Total	
A favor	14	22,2%
Contra	28	44,4%
A favor em algumas situações	4	6,3%
Contra em qualquer situação	3	4,8%
Não tenho ideia formada	13	20,6%
Em branco	1	1,7%

25 – Você sabe o que é pena de morte?		
	Total	
Sim	48	76,2%
Não	5	7,9%
Tenho uma vaga ideia	9	14,3%
Em branco	1	1,6%

26 – Sobre a pena de morte, você é?		
	Total	
A favor	1	1,6%
Contra	36	57,1%
A favor em algumas situações	11	17,5%
Contra em qualquer situação	3	4,8%
Não tenho ideia formada	11	17,5%
Em branco	1	1,5%

APÊNDICE C – GRÁFICOS

Gênero dos entrevistados (Total)

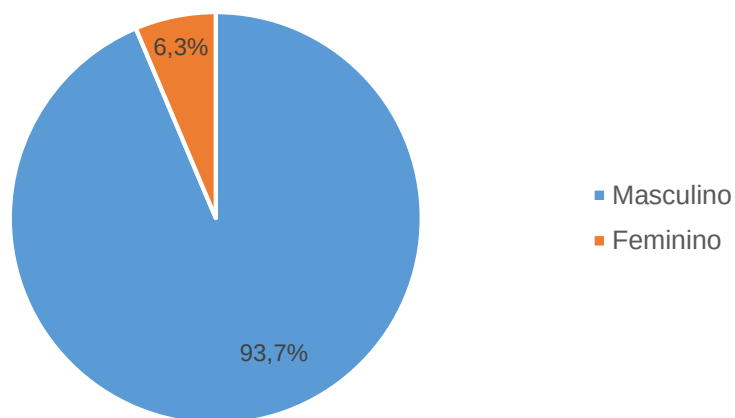


Gráfico 1: Gênero dos entrevistados (Total)

Idade (Total)

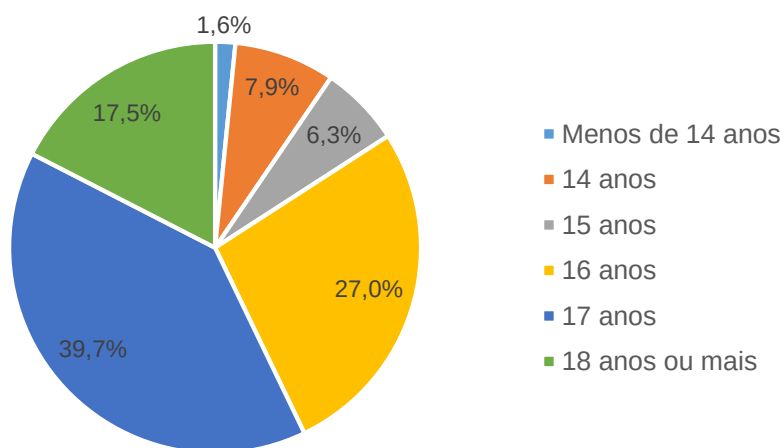


Gráfico 2: Idade (Total)

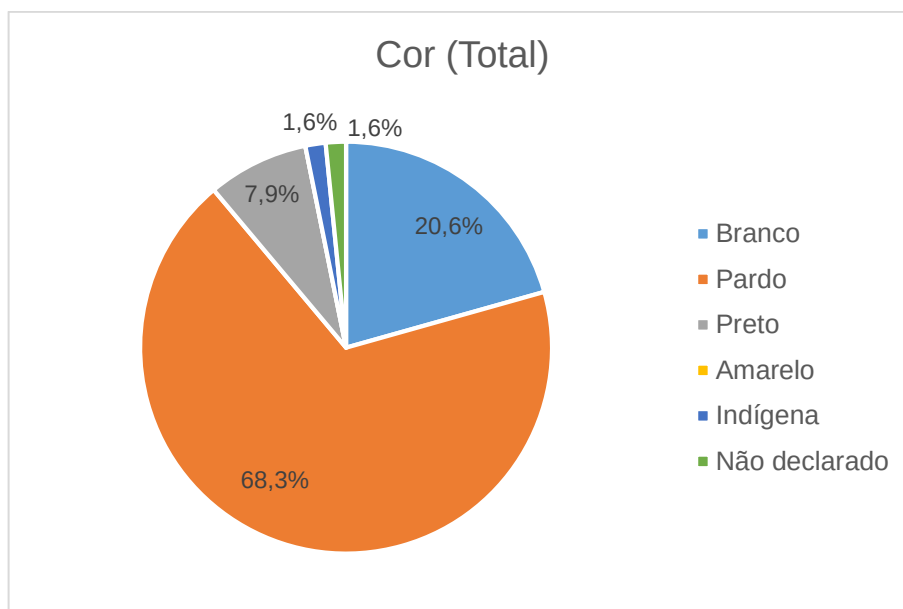


Gráfico 3: Cor (Total)

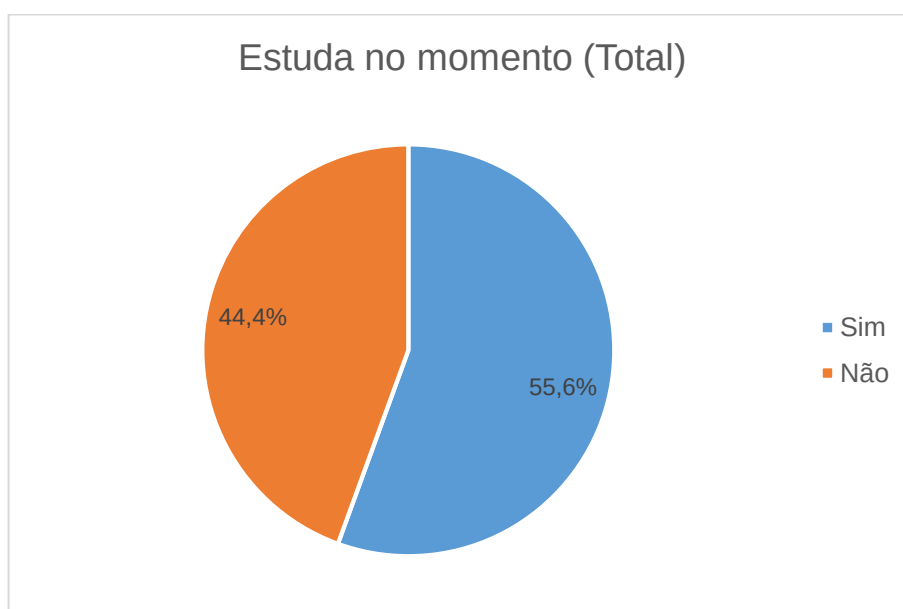


Gráfico 4: Estuda no momento (Total)

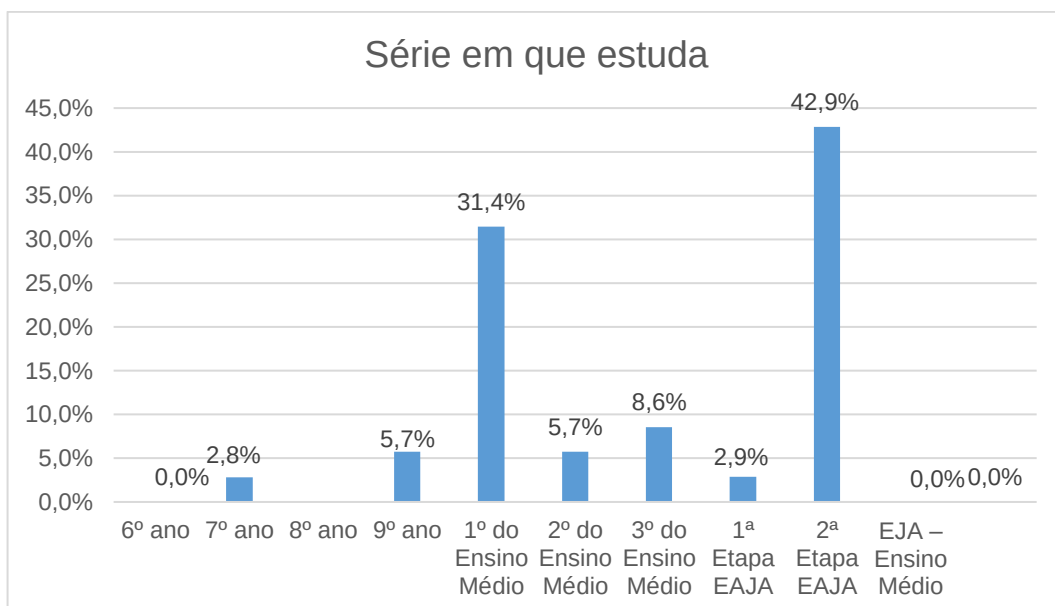


Gráfico 5: Série em que estuda

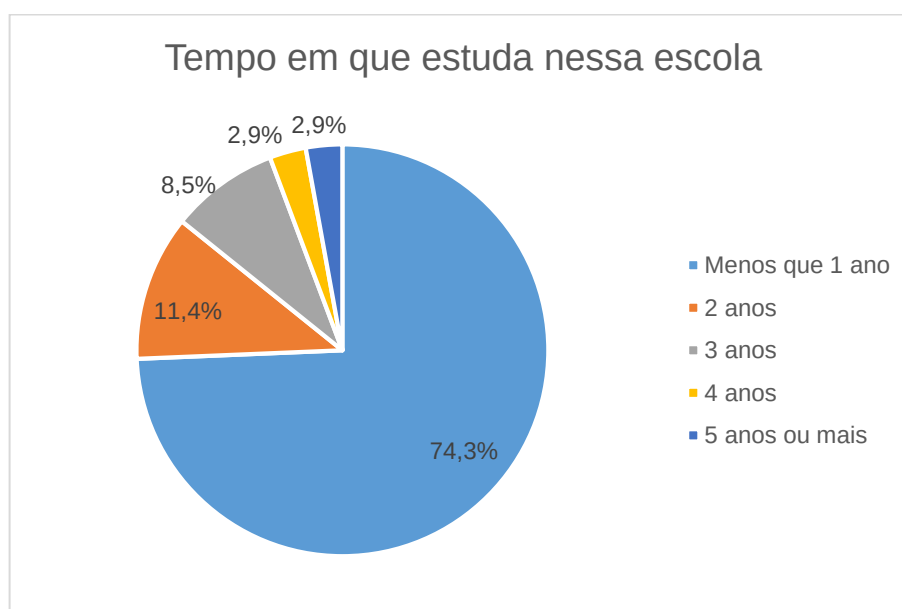


Gráfico 6: Tempo em que estuda nessa escola

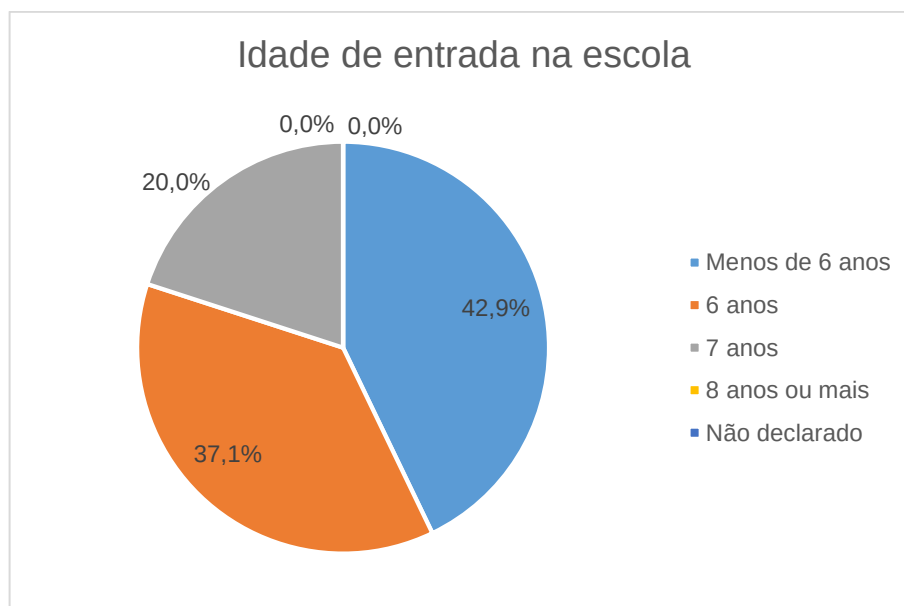


Gráfico 7: Idade de entrada na escola

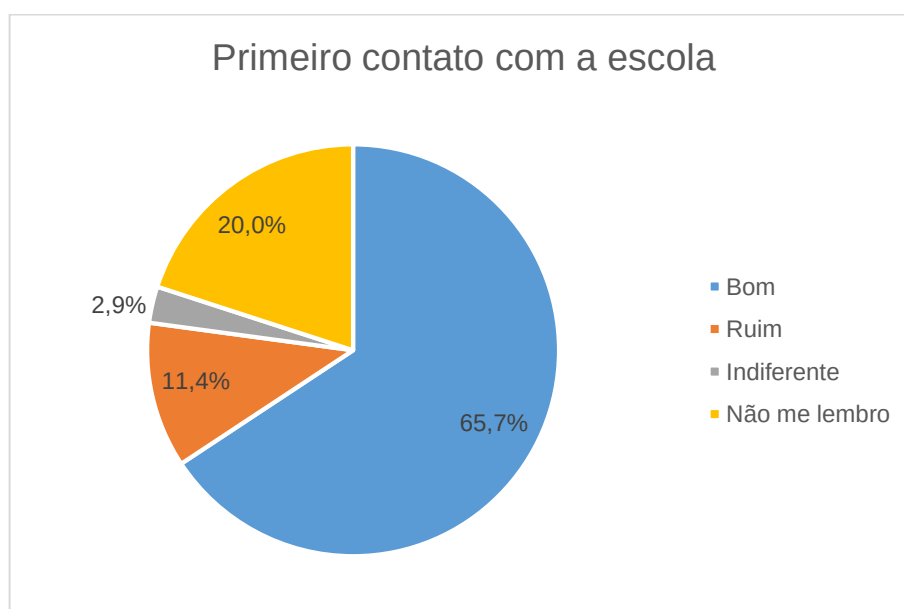


Gráfico 8: Primeiro contato com a escola

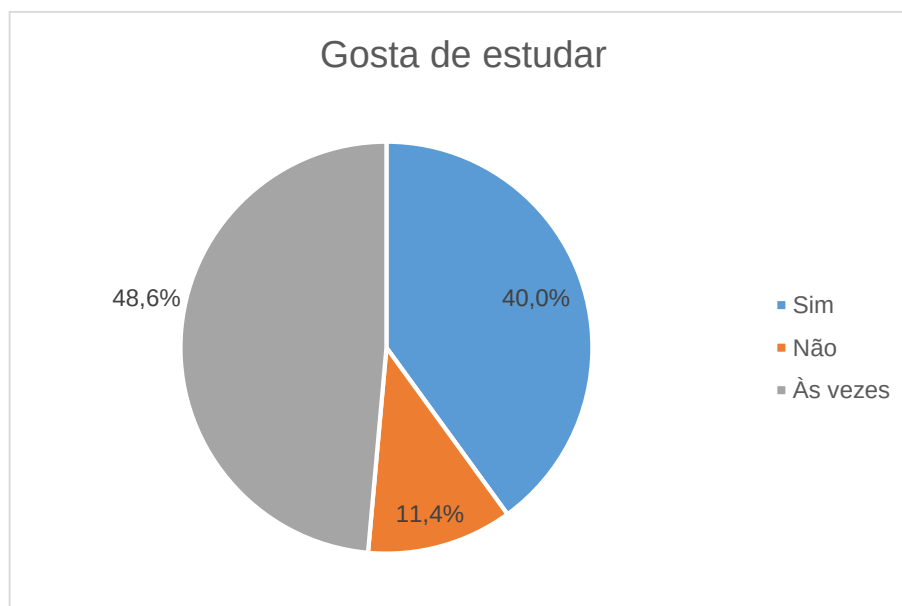


Gráfico 9: Gosta de estudar

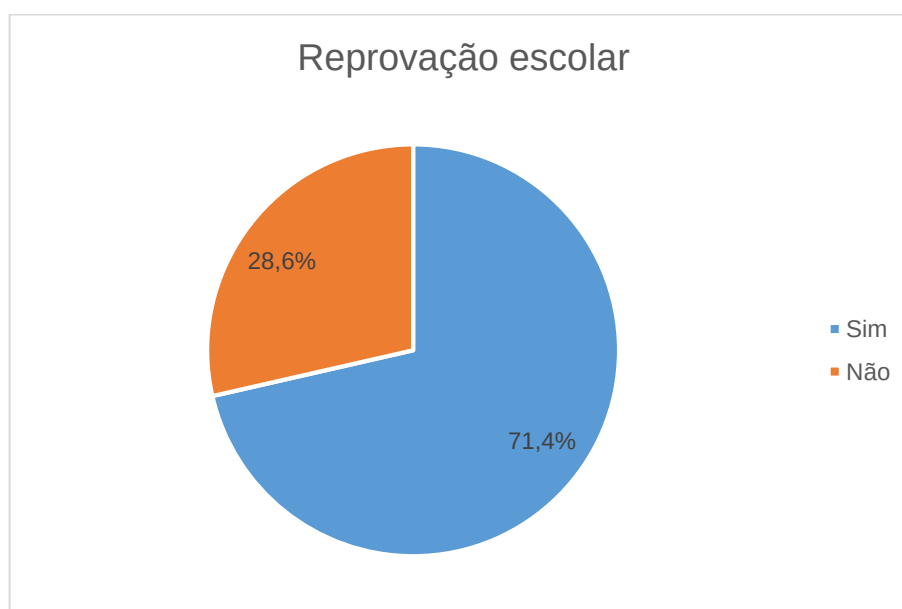


Gráfico 10: Reprovação escolar

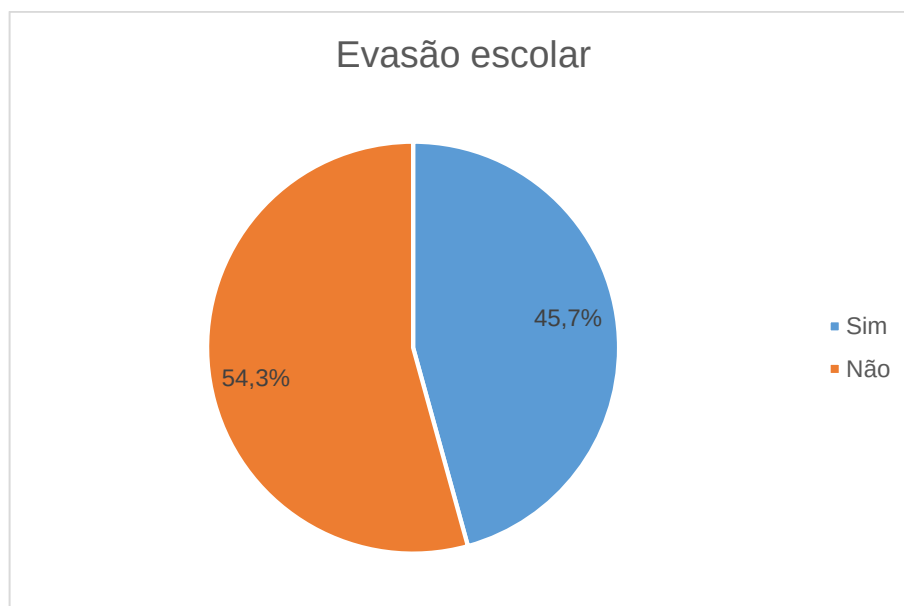


Gráfico 11: Evasão escolar

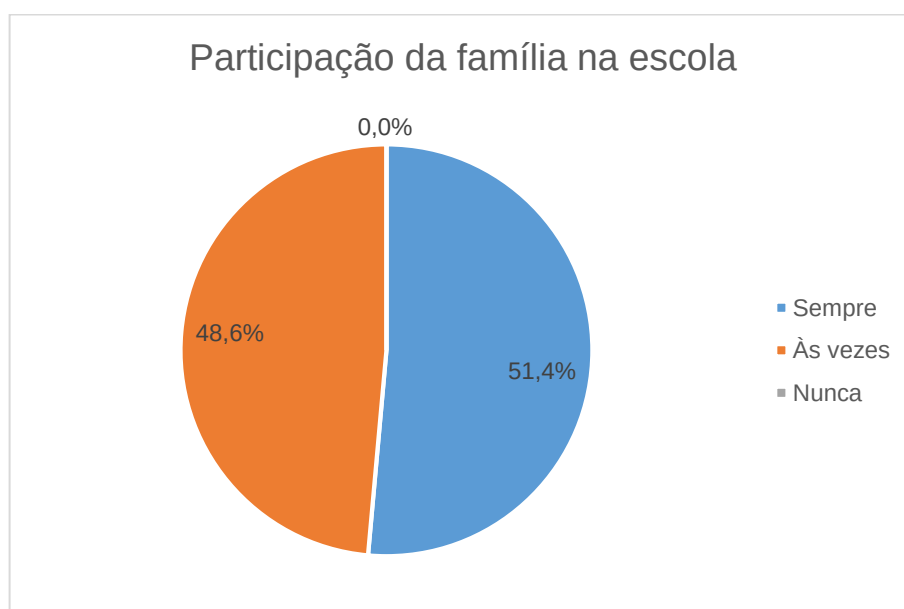


Gráfico 12: Participação da família na escola

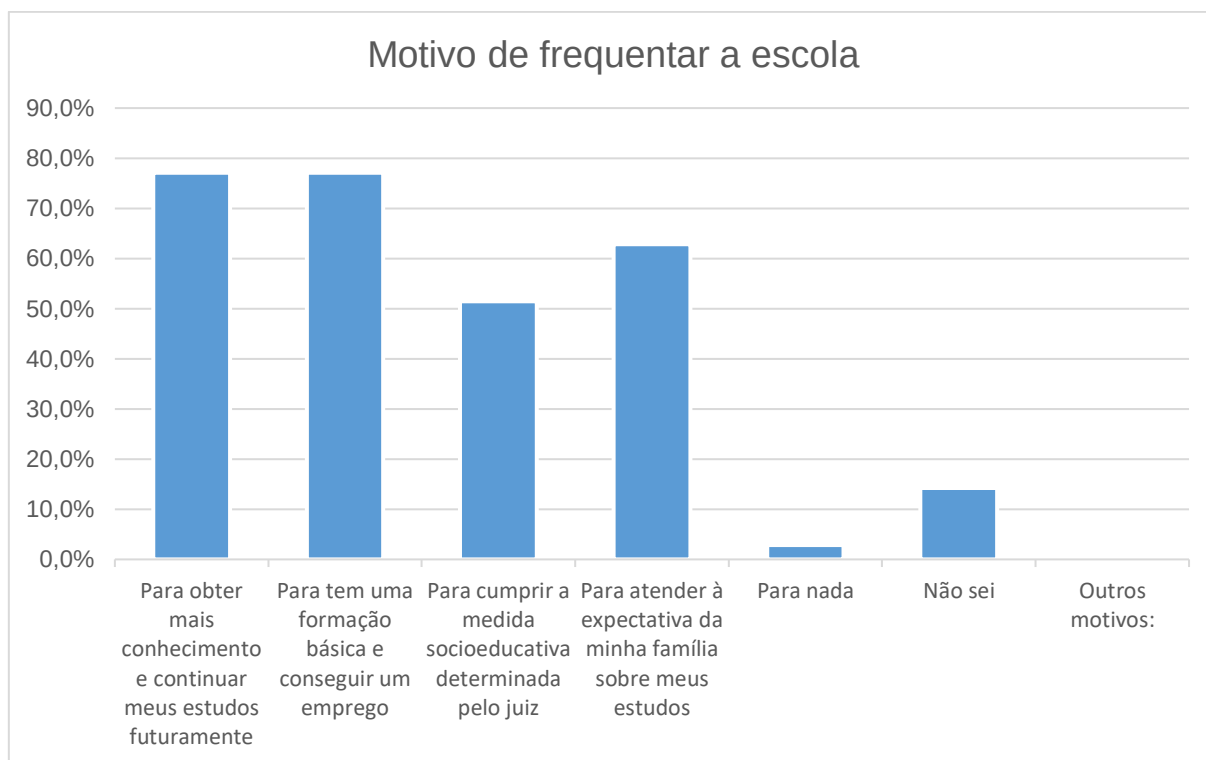


Gráfico 13: Motivo de frequentar a escola

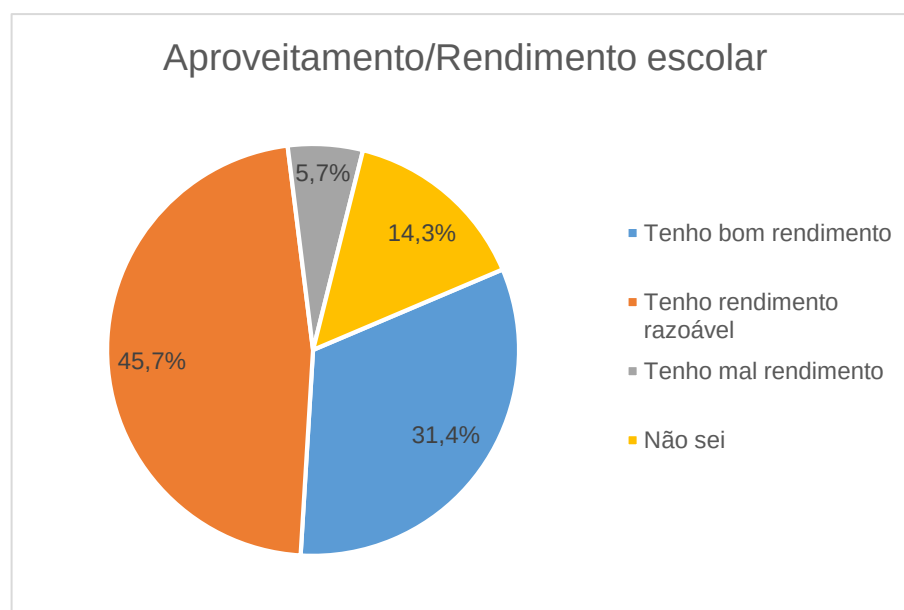


Gráfico 14: Aproveitamento/Rendimento escolar

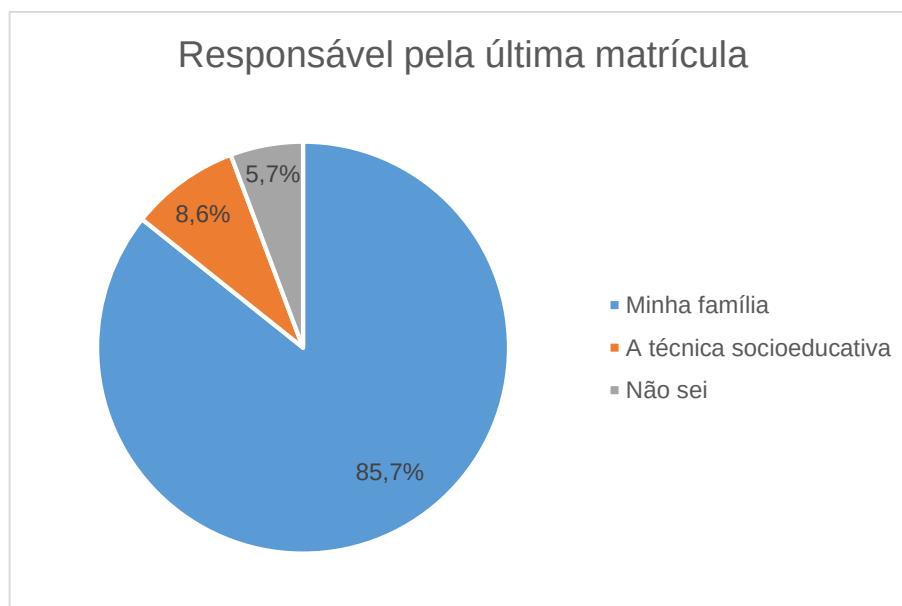


Gráfico 15: Responsável pela última matrícula

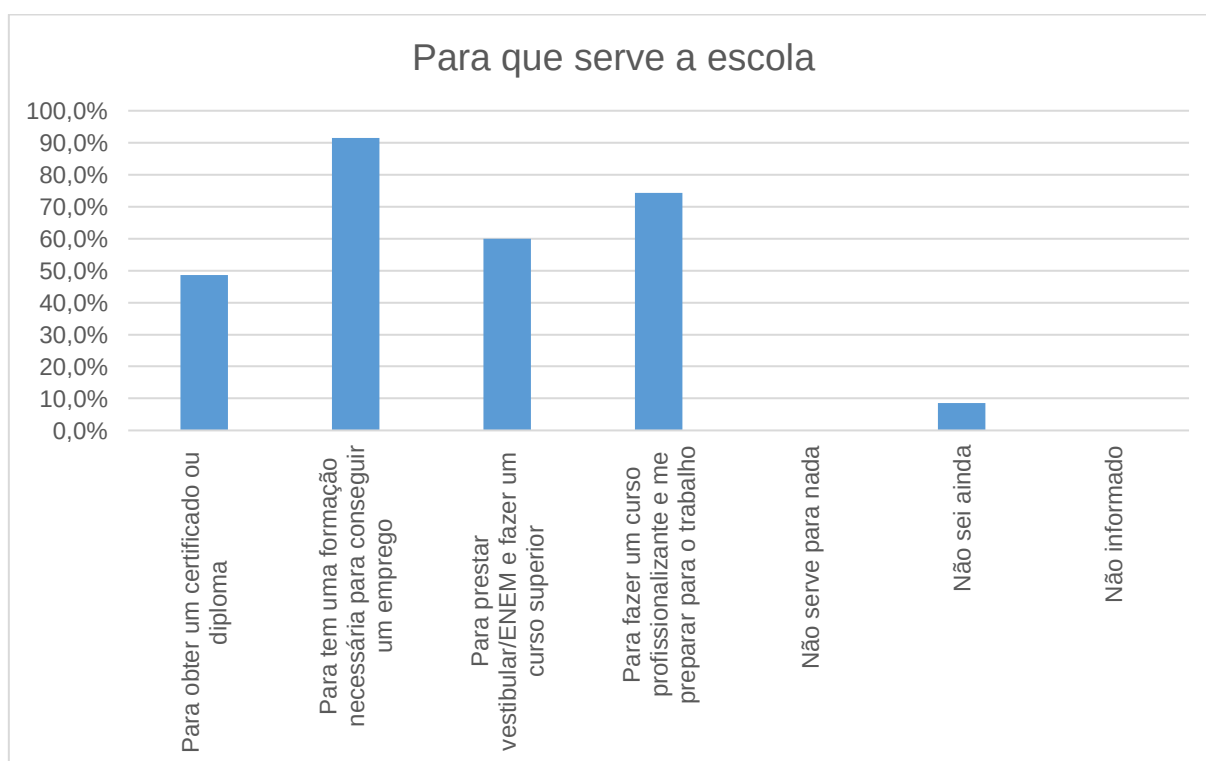


Gráfico 16: Para que serve a escola

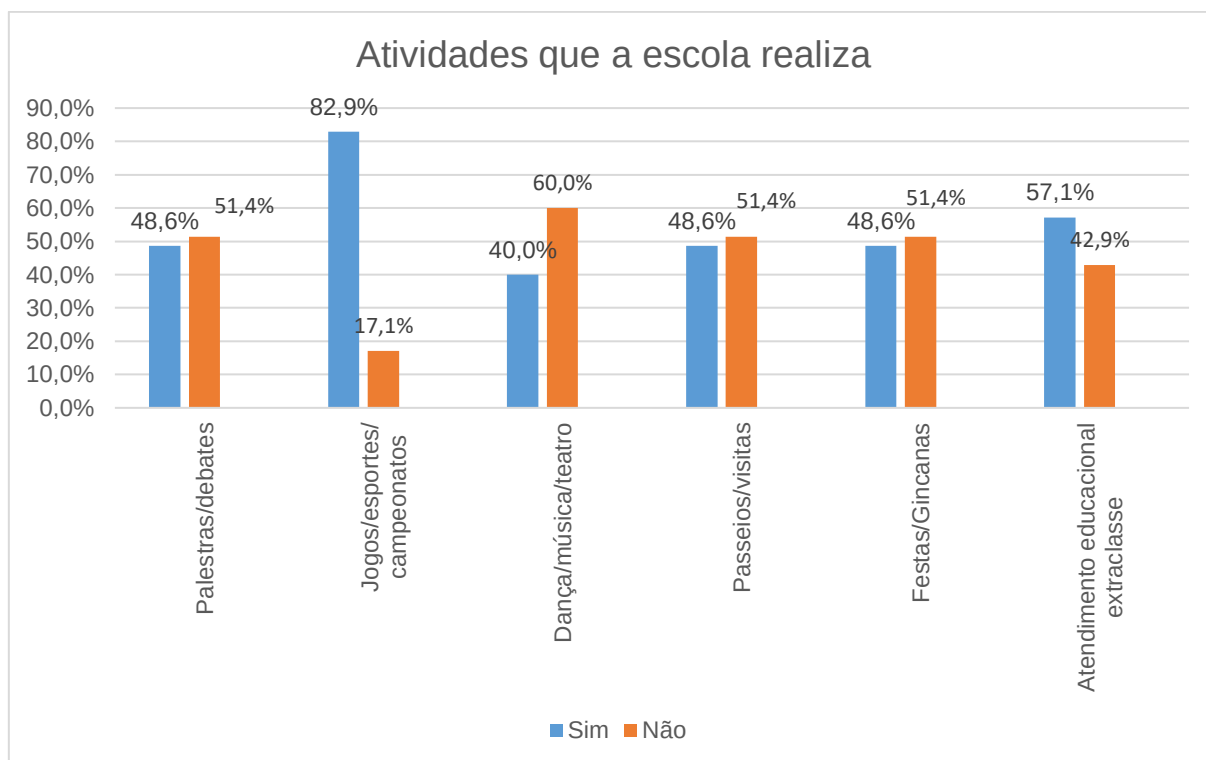


Gráfico 17: Atividades que a escola realiza

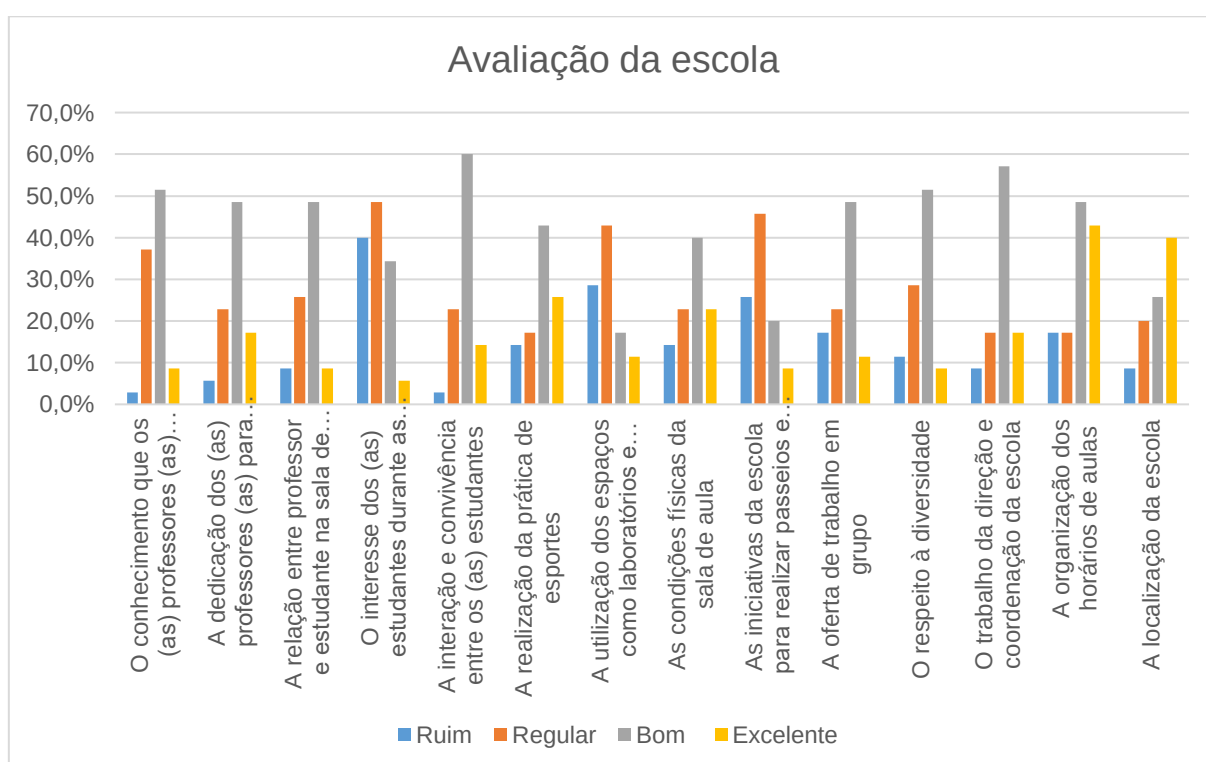


Gráfico 18: Avaliação da escola

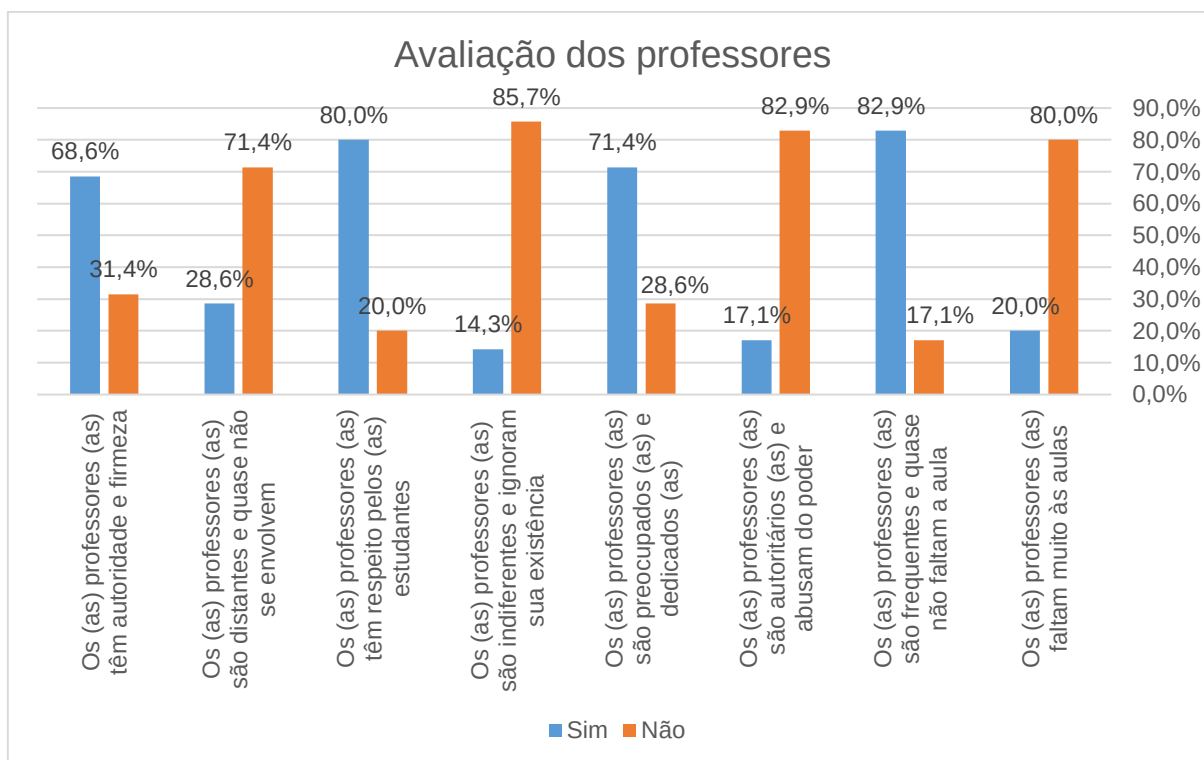


Gráfico 19: Avaliação dos professores

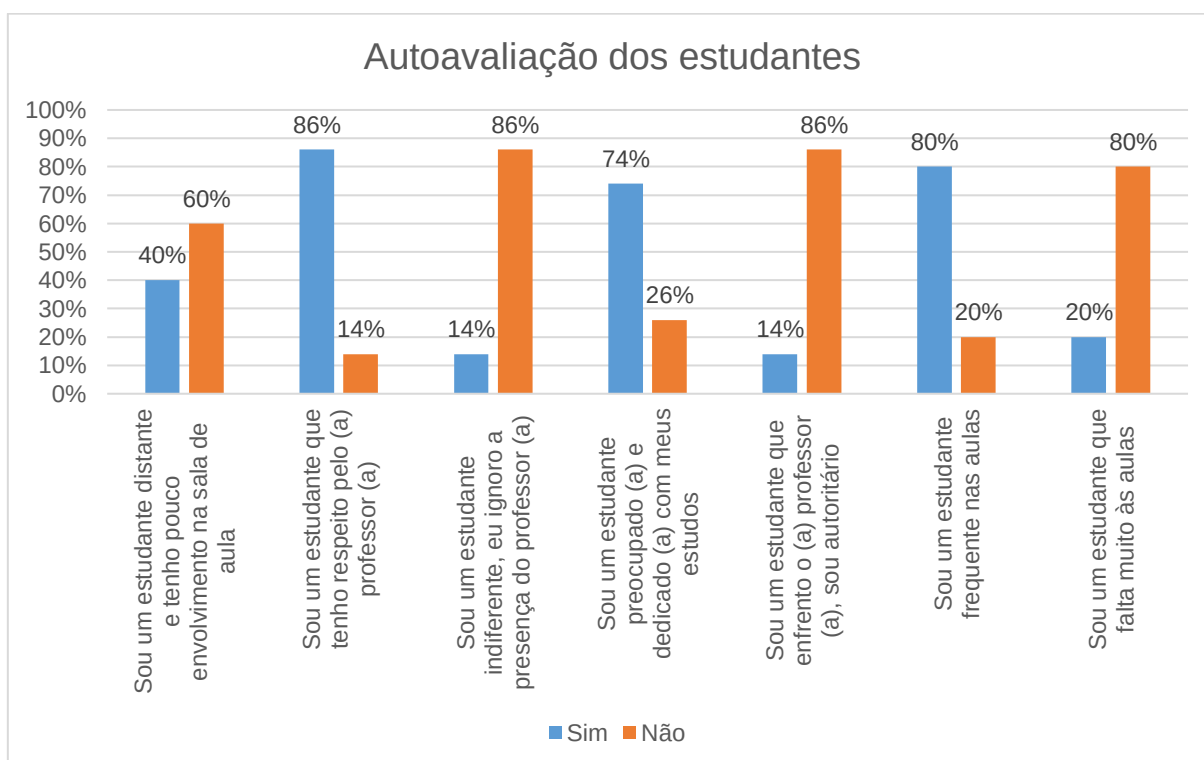


Gráfico 20: Autoavaliação dos estudantes

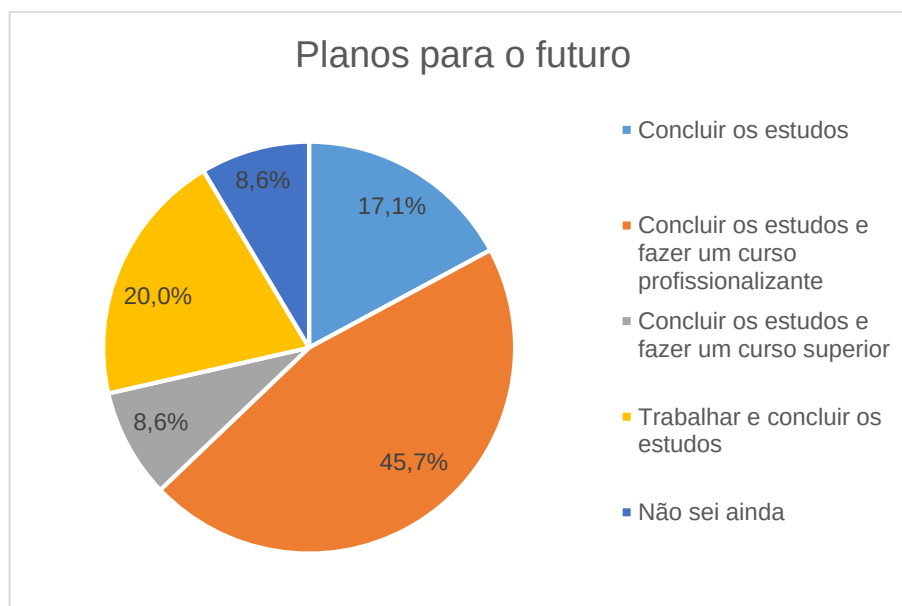


Gráfico 21: Planos para o futuro

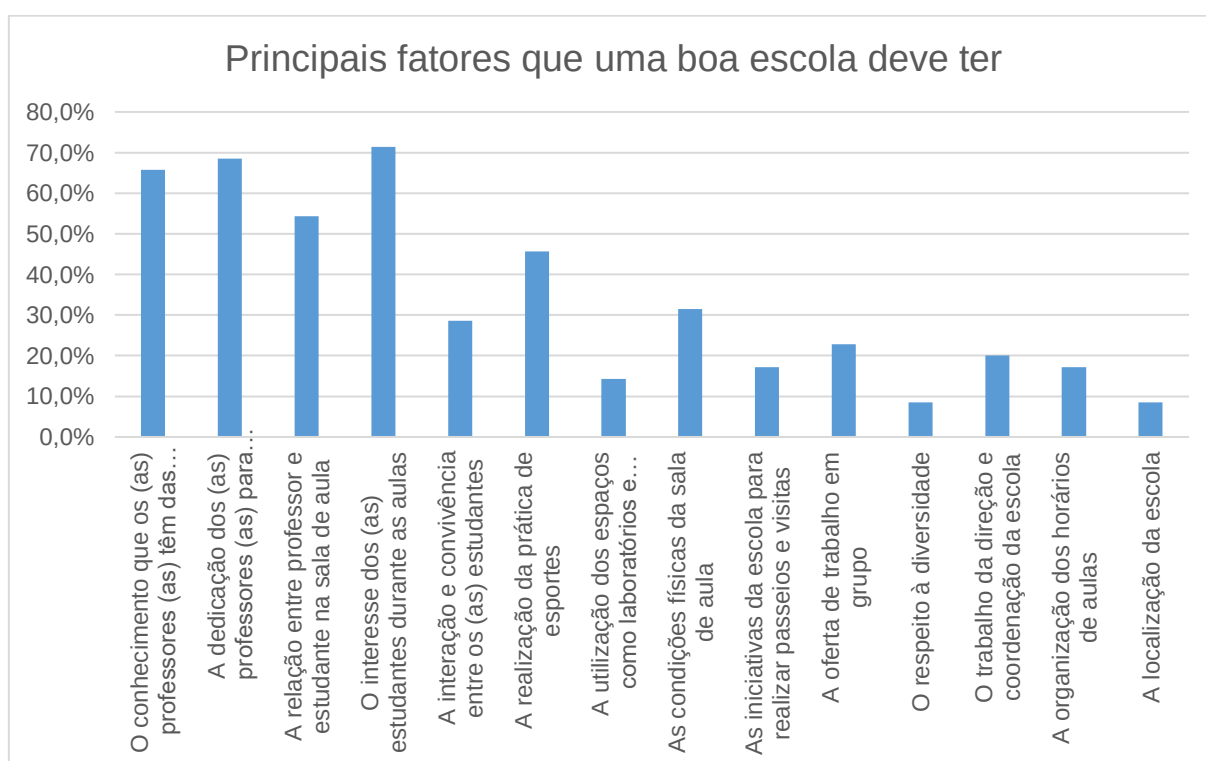


Gráfico 22: Principais fatores que uma boa escola deve ter

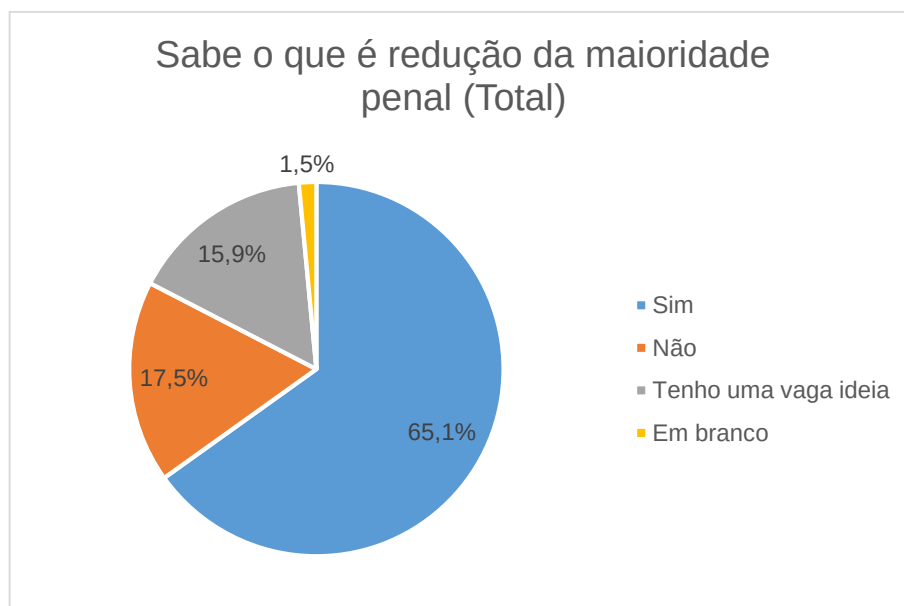


Gráfico 23: Sabe o que é redução da maioridade penal (Total)

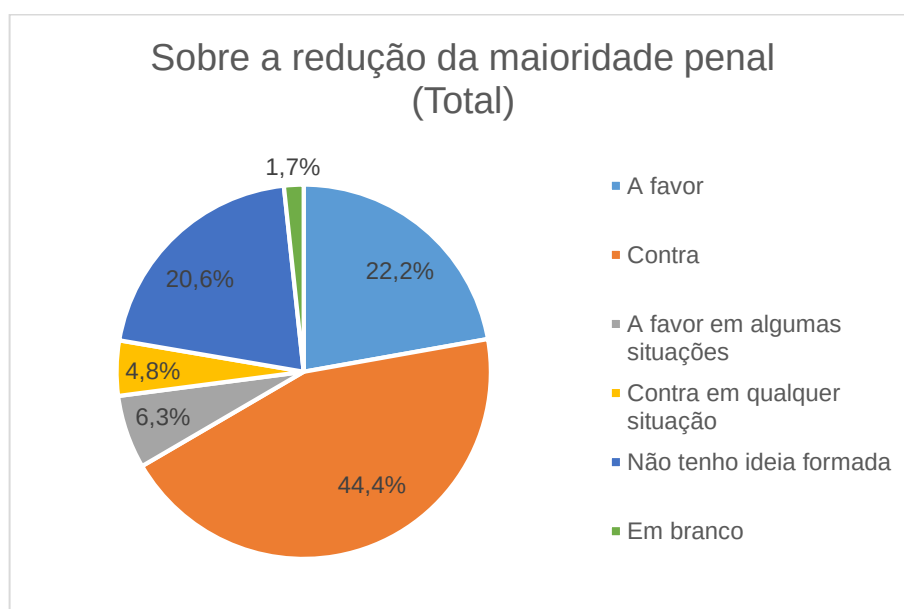


Gráfico 24: Sobre a redução da maioridade penal (Total)

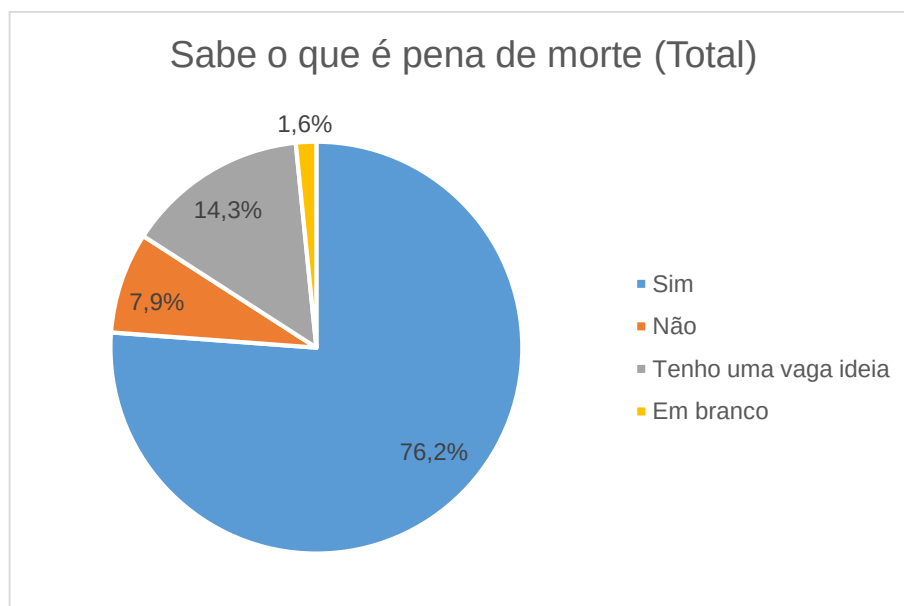


Gráfico 25: Sabe o que é pena de morte (Total)

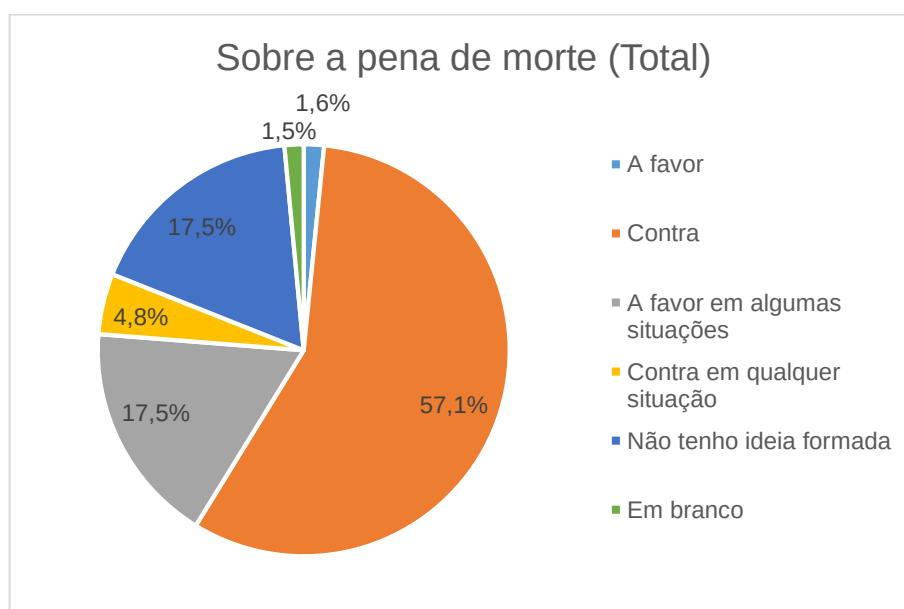


Gráfico 26: Sobre a pena de morte (Total)

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: *“A relação do jovem em conflito com a lei e a instituição escolar: entraves, possibilidades e consequências”*

Entrevistados: Professores

Nome:

Idade:

Sexo:

Profissão:

Contato:

1 - Há quanto tempo você trabalha na educação? E na modalidade de EJA/EAJA?

2 – O que você acha da modalidade EJA/EAJA?

3 – Ao trabalhar no EJA/EAJA você pode ter entre outros alunos, adolescentes em conflito com a lei, sobre isso, o que você entende por Socioeducação?

4 – Caso você tenha adolescentes infratores em sala, essa informação chega até você? Se chega, chega de que forma?

5 – No trabalho desenvolvido na escola, como você sente/percebe a presença desse jovem na instituição?

6 – Na sua experiência escolar, você já esteve inserido em alguma situação de conflito em que esse adolescente fazia parte?

7 – Durante seus estudos na graduação, você recebeu formação relacionada aos adolescentes em conflito com a lei? (Se SIM, como foi?)

8 – Em sua atuação na educação (EJA/EAJA) você recebeu alguma formação específica (Socioeducação) para atender o perfil desse jovem?

9 – Como você percebe a articulação na rede de proteção básica? (Conselho tutelar – CREAS – Escola)

10 – Para você, o jovem que cumpre medida socioeducativa quer mudar de vida? Porquê?

11 - Na sua opinião, o jovem que cumpre medidas socioeducativas demonstra interesse pela escola? Exemplifique.

12 – Sobre a escola, de um modo geral, ela demonstra interesse para que o jovem permaneça na instituição?